

F. Martín Sarmiento

Sarmiento

Anuario Galego de Historia da Educación

Nº 12 · Ano 2008



UNIVERSIDADE
DA CORUÑA



UNIVERSIDADE
DE VIGO



UNIVERSIDADE DE
SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sarmiento

Anuario Galego de Historia da Educación

Comité de redacción

Herminio Barreiro Rodríguez, *Universidade de Santiago (director)*
Carmen Benso Calvo, *Universidade de Vigo*
Narciso de Gabriel, *Universidade da Coruña*
J. Luis Iglesias Salvado *Universidade da Coruña (secretario)*

Consello editor

Herminio Barreiro Rodríguez, *Universidade de Santiago*
Carmen Benso Calvo, *Universidade de Vigo*
M^a Dolores Coteló Guerra, *Universidade da Coruña*
Xosé Manuel Cid Fernández, *Universidade de Vigo*
Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago*
Narciso de Gabriel, *Universidade da Coruña*
Eugenio Otero Urtaza, *Universidade de Santiago*
Carmen Pereira Domínguez, *Universidade de Vigo*
Angel S. Porto Ucha, *Universidade de Santiago*
Vicente Peña Saavedra, *Universidade de Santiago*
José Luis Iglesias Salvado, *Universidade da Coruña*
Sabela Rivas Barrós, *Universidade da Coruña*
José M^a Sánchez Pernas, *Universidade da Coruña*

Consello asesor

Denice B. Catani, *Universidade de São Paulo (Brasil)*
Héctor Rubén Cucuzza, *Universidade de Luján (Arxentina)*
David Hamilton, *Umeå University (Suecia)*
Agustín Escolano Benito, *Universidade de Valladolid*
Giovanni Genovesi, *Universidade de Parma (Italia)*
José María Hernández Díaz, *Universidade de Salamanca*
Dominique Julia, *ESHESS (Francia)*
Antonio Nóvoa, *Universidade de Lisboa (Portugal)*
Julio Ruiz Berrio, *Universidade Complutense (Madrid)*
Frank Simon, *Universidade de Gent (Bélxica)*
Mercedes Vico Monteoliva, *Universidade de Málaga*
Antonio Viñao Frago, *Universidade de Murcia*

*Este volume publícase cunha subvención da Dirección Xeral de Investigación,
Desenvolvemento e Innovación da Xunta de Galicia.*

Sarmiento. Nº 12. Outono, 2008

Coordinación editorial: J.Luis Iglesias Salvado

Edición Técnica: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

Editán: Servicios de Publicacións das Universidades de Vigo, A Coruña e Santiago de
Compostela.

SARMIENTO inclúese sistematicamente, entre outras bases de datos, en CIRBIRC (CSIC),
ISOC, FRANCIS e REBIUN.

ISSN: 1138 - 5863

D.L.G.: VG 829-1997

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

ESTUDOS

- * **Martín Sarmiento, natural de San Juan de Cerdedo** 9
José SANTOS PUERTO
- * **Raíces históricas da educación para a cidadanía. Notas sobre dous textos de Rousseau e Condorcet** 23
Herminio BARREIRO RODRÍGUEZ
- * **La urbanidad y la educación cívica como disciplinas escolares: relación e implicaciones** 35
Carmen BENSO CALVO
- * **Aprender a ser cidadán. A Educación para a Cidadanía, un lugar para a educación en valores.** 57
Miguel VÁZQUEZ FREIRE
- * **Análisis político de la educación formal de las personas adultas: de la Ley General de Educación a la LOE** 83
Begoña RUMBO ARCAS
- * **Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX** 93
Mario SEBASTIÁN ROMÁN
- * **Galicía e Brasil, tecendo histórias da educação (1871-1936)** 111
Diana GONÇALVES VIDAL
- * **Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia** 127
Carlos BARROS

DOCUMENTOS

- * **Luis Hermida Romero en oito cartas** 155
Eugenio OTERO URTAZA

*** La enseñanza de las matemáticas en el siglo XIX. Polémica en torno a los programas elaborados por el catedrático Teodoro Varela de la Iglesia en el Instituto de Santiago 173**

Carmen BENSO CALVO

NOVAS 189

* Catalunya: á vangarda da educación (*Antón Costa Rico*)

* Clases populares e Cultura Escolar (*Herminio Barreiro*)

* **Reseñas:** A. LLORCA GARCÍA: Comunidades Familiares de Educación. Un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil. Estudio introductorio de M^a M. del Pozo (*Antón Costa Rico*); M. LEVY BENCOSTTA (Org.): Culturas escolares, saberes e prácticas educativas. Itinerarios históricos. (*Antón Costa Rico*); D. GONÇALVES VIDAL: Culturas escolares. Estudo sobre praticas de leitura e escrita na escola pública primaria (Brasil e França, final do século XIX) (*Antón Costa Rico*); D. GONÇALVES VIDAL (Org.): Educação e Reforma. O Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. (*Antón Costa Rico*); M. LOURO FELGUEIRAS (Org.): VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Cultura Escolar, Migrações e Cidadania. (*Antón Costa Rico*); M. SOARES INACIO; MENDES DE FARIA FILHO et alii: Escola, Política e Cultura: a instrução elemental nos anos iniciais do imperio brasileiro. (*Antón Costa Rico*); M. de SOUZA BICCAS: O impresso como estratégia de formação. Revista de Ensino de Minas Gerais (1925-1940). (*Antón Costa Rico*); A.S. PORTO UCHA: Mestras e mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras accións represivas e estudo por concellos no sur da provincia (1936-1942) (*Narciso de Gabriel*); H. BARREIRO RODRÍGUEZ: Recordar doe. Lembranzas escolares e universitarias (1940-1965) (*Sabela Rivas*)

In Memoriam

SUSO JARES: CIDADANÍA E DEREITOS HUMANOS

O novo espazo académico sinalado pola LOE como Educación para a Cidadanía e os Dereitos Humanos está presente como preocupación e como temática no rexistro histórico do pensamento pedagóxico e das prácticas de educación, por máis que non sexa de modo coincidente cos tratamentos actuais. Estaríamos, pois, ante un discurso e ante un espazo formativo “novo” na súa actual e valiosa configuración, pero que conta cunha longa traxectoria histórica.

Falamos dun espazo académico que se foi re-constituíndo entre os educadores do noso tempo, antes de ser formalizado no plano legal, como unha das máis nítidas preocupacións formativas. E con estes antecedentes, entendimos que esta publicación, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, podería facer unha contribución significativa, aínda que limitada.

Dende o primeiro momento pensamos que o profesor Suso Jares, pola súa singular e recoñecida traxectoria académica, educadora e vital neste ámbito, debería abrir este Monográfico cunha aportación súa, esixente como procuraba realizalas, pero non foi posible máis que suxerirllelo, nun momento de enerxías vitais abaixadas. Pasou logo o que ocorre nestes casos. Esta contribución colectiva de Sarmiento é entón un pouco máis limitada. Pero, en todo caso, este número 12 de Sarmiento vai na súa memoria, que queremos honrar.

Herminio Barreiro Rodríguez

Antón Costa Rico

Estudos

Martín Sarmiento, natural de San Juan de Cerdedo

Martin Sarmiento, a native of San Juan de Cerdedo

José SANTOS PUERTO¹

Universidad de La Laguna

jpuerto@ull.es

RESUMEN: Martín Sarmiento siempre dijo que era gallego de Pontevedra y mientras él vivió nadie afirmó lo contrario. No obstante, hoy se le tiene por natural de Villafranca del Bierzo. En este artículo, después de explicar cómo se gestó la tesis del nacimiento berciano, se presenta documentación que parece probar que Sarmiento era efectivamente gallego, nacido en la localidad de San Juan de Cerdedo.

PALABRAS CLAVE: Martin Sarmiento. Ilustración gallega. Villafranca del Bierzo. Cerdedo.

ABSTRACT: Martín Sarmiento always claimed that he was born in Galicia, and while he was alive, no one ever contested that fact. However, today he is considered to have been originally from Villafranca del Bierzo. In this article we explain the origin of the theory that he was born in Villafranca and present documentation that would seem to prove that Sarmiento was, in fact, Galician, born in the town of San Juan de Cerdedo.

KEY WORDS: Martín Sarmiento. Galician Enlightenment. Villafranca del Bierzo. Cerdedo

Cómo y cuándo se gestó la tesis de que Martín Sarmiento nació en Villafranca

Martín Sarmiento, el gran gallego (López Peláez, 1895), testigo de su siglo (Pensado, 1972), personaje clave para comprender lo que fue, y lo que no pudo ser, la Ilustración

¹ José Santos Puerto. Ejerció de maestro de escuela en varios centros educativos de Tenerife. Actualmente es profesor titular de Historia de la Educación en la Universidad de La Laguna. Especialista en la España del siglo XVIII y de la Ilustración, ha dedicado a la figura del P. Sarmiento un extenso libro *Martín Sarmiento: ilustración*,

española (Santos, 2002), dejó sembrados sus escritos de numerosas noticias biográficas que hoy nos permiten reconstruir una buena parte de su vida. Y temiendo que sus autógrafos acabasen finalmente en manos de “coheteros, confiteros, tabaqueros y cartoneros”, nos dejó constancia de la mayoría de sus escritos en su *Catálogo de los Pliegos que yo fray Martín Sarmiento (...) he escrito de mi mano, pluma y letra sobre diferentes asuntos*, en el que también resumió y sintetizó los datos más importantes de su bio-bibliografía (Viñas Cortegoso, 1952; Santos, 2002b; Monteagudo, 2002).

Resulta curioso, cuando no sorprendente, advertir que Sarmiento nunca reveló –al menos por escrito– el lugar exacto de su nacimiento y bautismo. Y digo sorprendente porque él era partidario de que se dictara alguna ley o decreto real “obligando a cualquier autor que haya de dar a luz e imprimir un libro, para que (...) noticie al público quién es, de dónde, qué estado y profesión tiene, qué empleos posee, qué edad tiene, cuándo nació y en qué parroquia está bautizado, qué padres tiene o ha tenido” (Sarmiento, 2002, § 415).

Aunque en sus escritos no cumplió con la obligación que imponía a los demás, de señalar el lugar de su nacimiento y bautismo, en la actualidad los investigadores asumen que nació en Villafranca del Bierzo. Por eso cuando en 1995 el Consello da Cultura Galega organizó el congreso conmemorativo de su tercer centenario, algunos actos se realizaron en Villafranca. Y algo parecido ocurrió en 2002, cuando la Real Academia Galega decidió que parte del acto de homenaje del Día das Letras Galegas, dedicado ese año a Martín Sarmiento, tuviera también presencia en aquella Villa leonesa.

La tesis de que Martín Sarmiento nació en Villafranca del Bierzo fue planteada después de su muerte. Aunque desde entonces nadie presentó documento ni registro que pruebe fehacientemente su naturaleza berciana, se ha venido dando validez a una *supuesta verdad*, enunciada a finales de 1772 por el *Mercurio Histórico y Político*, que por aquellas fechas dirigía el joven Tomás de Iriarte. Digo *supuesta verdad* porque el *Mercurio* basaba su afirmación en una inscripción realizada por Casimiro Gómez Ortega para la lápida que iba a ponerse en el sepulcro del benedictino, pero ni el *Mercurio* ni Gómez Ortega explicaron de dónde habían tomado ese dato, hasta entonces ignorado, de la vida de Sarmiento².

educación y utopía en la España del siglo XVIII (2002), así como abundantes páginas y artículos en revistas científicas especializadas. Aunque no deja de tratar cuestiones relacionadas con Sarmiento, sus líneas actuales de investigación están centradas en la escolarización, la alfabetización y los procesos de institucionalización del sistema educativo de las Islas Canarias. A esa temática está dedicado su último libro, *La Casa de la Plaza de la Iglesia. Historia de los primeros maestros de Santa Cruz* (2008).

² Nadie rebatió esa noticia, aparecida en el *Mercurio Histórico y Político* en diciembre de 1772. Dice así: “El 7 de este mes falleció en el Real Monasterio de San Martín de esta Villa, a la edad de 78 años, el R.P.M. Fr. Martín Sarmiento, cronista general de la orden de San Benito de la Congregación de España, natural de Villafranca del Bierzo en Galicia (no de Pontevedra, como por equivocación se dijo en la *Gaceta de Madrid* del 22 del presente). Todo el elogio que pudiéramos hacer aquí de las prendas religiosas y literarias de tan insigne varón se halla compendiado en esta inscripción latina, que para la lápida del sepulcro ha dispuesto el Dr. D. Casimiro Ortega, primer profesor del Real Jardín Botánico: <Hic jacet R.P. Magister F. Martinus Garcia Sarmientus, Galliaicus Origine, natus Villafrancae in Vierzo V Idus Mart. MDCXCV obiit Matriti VII Idus Decembr. MDCCCLXXII...”

Poco tiempo después aquella idea del nacimiento berciano fue reiterada por Anselmo Avalue, predicador del monasterio de San Martín de Madrid, que en la *Oración fúnebre*, dedicada a la memoria de Sarmiento por los monjes benedictinos madrileños, afirmó:

“Villafranca del Bierzo a causa de la profesión de su padre, que era arquitecto, tuvo la gloria, aunque muy momentánea, de ver nacer como de paso a este ilustre benedictino, a 9 de marzo de 1695 (...) Su nombre en el bautismo fue Pedro Joseph; en la religión Martín. Según los abolorios con sus justificaciones, que tuve a la vista, nació su padre D. Alonso García Gosende de Figueroa con toda su ascendencia en la feligresía de San Juan de Cerdedo, distante cinco leguas de Pontevedra, arzobispado de Santiago; su madre Dña. Clara Balboa Sarmiento con sus abuelos en la feligresía de Pascals, abadía del insigne Monasterio de Samos, benedictino, y territorio de aquel convento jurídico lucense” (Avalue, 1773: 10).

La *Oración fúnebre*, predicada por Avalue en febrero de 1773 y publicada después con el patrocinio del duque de Medinasidonia, fue oficiada ante numerosas autoridades, amigos y compañeros de hábito, que no rectificaron –al menos públicamente y por escrito– la información. Villafranca pasó desde entonces a ser considerada la patria de Sarmiento.

La noticia fue rápidamente asumida por los benedictinos. Por eso cuando en 1784 José Goyanes hizo una copia del *Catálogo de los Pliegos que yo fray Martín Sarmiento (...) he escrito de mi mano, pluma y letra...* no tuvo reparos en añadir datos para completar a su modo las noticias que Sarmiento nos había dado. Y en relación con el nacimiento, allí donde fr. Martín sólo quiso poner fechas (“1695. A la noche del 9 de marzo nací yo; y el día 19 me bautizaron con el nombre de Pedro Joseph”), José Goyanes añadía el lugar: “En Villafranca del Bierzo, reino de León, haciendo allí mansión mis padres por algún tiempo” (Domínguez Fontela, 1924; Viñas Cortegoso, 1952; Santos, 2002b: 74 y nota).

Esa copia del *Catálogo de Pliegos...*, cuyo título también cambió José Goyanes para denominarlo *Vida y Viajes Literarios, número y calidad de los escritos del Rvmo. P. Martín Sarmiento*, es la que manejó Manuel Núñez, benedictino profeso del monasterio de San Pedro de Cardeña, en donde podemos situar al primer biógrafo de Sarmiento (Santos, en prensa), por lo que en la biografía que preparaba (Anónimo, 2003) no sólo repitió las afirmaciones de Avalue, sino también la información adulterada por José Goyanes.

Eso mismo pudo influir en la percepción que tuvieron algunos descendientes de Martín Sarmiento, particularmente Francisco de Paula Cousiño, que hacia 1820, en su intento de preparar una biografía de su tío-abuelo, no sólo manejó las informaciones de los benedictinos Avalue, Goyanes y Núñez, sino que recopiló cartas y documentos, hoy guardados en la biblioteca universitaria de Santiago, que *parecen confirmar* el origen berciano de Sarmiento, por cuanto Cousiño afirmaba que “su nacimiento fue el día 9 de marzo del año de 695. En su bautismo se llamó Pedro, y habiendo tenido en mi poder la partida legalizada, me parece era del año de 94, ahora con la entrada de los franceses en Villafranca y revoluciones pasadas, no se encuentra la partida”³.

³ Papeles de Francisco de Paula Cousiño. Biblioteca Universitaria de Santiago, Ms. 599/3, doc. 27. Cf. Martínez de la Riva (1884).

Con los mimbres antes señalados –Afirmaciones de Avalor, copia sesgada de Goyanes y papeles de Cousiño– quedó finalmente asentada la bercianidad de Sarmiento. Y como el benedictino nunca habló de su naturaleza berciana, algunos autores creyeron ver en sus omisiones y olvidos no sólo razones sentimentales ⁴, sino también un cierto desconocimiento de su verdadero origen, fruto acaso de un deliberado intento familiar por callar la estancia berciana, en donde su status social y económico habría sido sensiblemente inferior al que tuvo después en Pontevedra (Pensado, 1997). El silencio pudo también derivar de la inexistencia, ya en su tiempo, de documentación que probase con certeza el lugar del nacimiento y del bautismo, por lo que quizás utilizó papeles amañados para ingresar en la orden benedictina (Santos, 2002).

Cómo y por qué se descartó el nacimiento de Sarmiento en Pontevedra.

Sarmiento nunca reveló el lugar exacto de su nacimiento, pero señaló en numerosas ocasiones que era gallego y que Pontevedra era su patria. Desde 1884 suele citarse la declaración de gallego que Sarmiento hizo en la única obra que publicó en vida, *Demonstración Crítico-Apológica del Teatro Crítico* (1732). Como es sabido, su participación en la edición de las obras de Feijoo fue muy activa, y por eso en 1729 recibió el encargo de aprobar la *Ilustración Apológica*, obra en la que Feijoo respondía al *Antiteatro Crítico* de Salvador Mañer. En esa aprobación Sarmiento recriminó agriamente a Mañer su afirmación sobre que “los gallegos son gente insipiente y ruda”. Respondió el autor del *Antiteatro* calificando a Sarmiento de ignorante, alucinado, torpe... Y en lo que aquí interesa, decía Mañer que Sarmiento era el agente, amigo, discípulo y *paisano* de Feijoo.

El año siguiente fr. Martín escribió la *Demonstración* para realizar una defensa bibliográfica de los discursos publicados por Feijoo en los primeros tomos del *Teatro Crítico*. Conviene recordar que Sarmiento no rectificó el título de *paisano* de Feijoo que le había concedido Mañer. Al contrario, el benedictino dejó escrito:

“Sabía éste que yo visto la misma cogulla que el P.M. Feijoo. Que me precio de su discípulo; que soy su paisano, amigo y corresponsal. Finalmente, que (...) asisto a la corrección de los libros que salen de la imprenta en las muchas impresiones y reimpressiones que se hacen de los tomos del Teatro Crítico (Sarmiento, 1732, II: 454).

Sarmiento pudo decir que había nacido en el Bierzo, aunque se consideraba gallego y paisano de Feijoo. No lo hizo, sino que corroboró la afirmación de Mañer: “soy su paisano, amigo y corresponsal”. Hay que concluir que Sarmiento consideraba a Galicia como su verdadera patria y no quería que sus lectores lo dudasen. Y lo mismo declaró en otros trabajos que no publicó, siendo a veces muy explícito: “mi patria es Pontevedra”.

Por eso mientras vivió todos le tuvieron por gallego de Pontevedra y nadie llegó a dudarlo ni a relacionarlo con Villafranca del Bierzo. Eso sólo ocurrió después de su muer-

⁴ Gallegos eran su padre y su madre, así como todos sus abuelos; gallega era su lengua materna y su experiencia infantil. Galicia era la tierra de sus añoranzas, morriñas y saudades.

te, cuando la información de Anselmo Avelle acerca del nacimiento berciano pareció muy convincente. Aún así, muchos amigos continuaron teniéndolo por gallego de Pontevedra, tal y como él se consideraba, y por esa razón el texto que finalmente se puso en la lápida, labrada por Felipe de Castro, no decía nada de su origen berciano, como se quejaba Tomás de Iriarte en carta enviada a Cadalso (Cotarelo y Mori, 1897: 450).

A partir de las primeras décadas del siglo XIX la figura, los escritos y las ideas de Sarmiento comenzaron a tener escaso eco fuera de Galicia. Los villafranquinos mostraron poco interés, siendo acaso los primeros en olvidar lo que se decía de su origen berciano. De modo que el mérito de haber mantenido vivo el recuerdo y el legado de fr. Martín correspondió a los gallegos y a los pontevedreses. Y muchos de ellos, ante la inexistencia de la partida de bautismo en Villafranca, entendían que Pontevedra debía considerarse con justicia su patria, como lo había querido y afirmado el propio Sarmiento. Esa perspectiva fue defendida por Segade Campoamor (1881) y Álvarez Giménez (1884), entre otros.

Pero sin presentar nueva documentación probatoria de la patria pontevedresa aquel punto de vista estaba condenado al fracaso, pues siempre tendrían más fuerza los argumentos a favor de Villafranca que hasta entonces se conocían. Y efectivamente, ocurrió que la tesis de la patria pontevedresa quedó descartada cuando Martínez de la Riva (1884) enlazó y tejió todos los hilos que podían dar verosimilitud a la bercianidad de Sarmiento.

Los argumentos de Martínez de la Riva, basados en las afirmaciones de Avelle, en el texto del *Catálogo de los Pliegos* transcrito por Goyanes, que se suponía copiado a la letra del autógrafo, y en las informaciones de Pedro de la Riega y Francisco Cousiño, sobre todo aquella en la que este último afirmaba haber tenido la partida de bautismo legalizada, aparecían sólidos y fundamentados. Y para refutarlos había que probar “que todo cuanto he copiado al pie de la letra es falso —decía Martínez de la Riva— y falso y engañoso lo que bajo su firma dice el sr. La Riega y repite en su escrito el señor Cousiño, aunque no firma”.

Eso implicaba poner en entredicho la información y los datos proporcionados por Cousiño y Riega, “dignísimos hijos de Pontevedra, sobrinos del P. Sarmiento (...) conformes y contestes en señalar el lugar y el día en que nació su tío”. Nadie mostró documentos que contradijeran a Martínez de la Riva ni tampoco hubo nadie en Pontevedra dispuesto a seguir su propuesta: “échese por tierra el buen nombre de este hijo de Pontevedra. Si así sucediese, pediré que dichos documentos (...) se entreguen al más completo olvido”.

Los argumentos fueron aceptados por Marcelino Gesta, quien no obstante matizaba: “un solo documento bastaría para anular todos los razonamientos empleados por unos y otros litigantes” (Gesta y Leceta, 1888: 143). Naturalmente, se refería a la partida de bautismo. Unos años después López Peláez (1895) retomó hábilmente las principales ideas y los documentos dados a conocer por Martínez de la Riva. De acuerdo con López Peláez podía dudarse del nacimiento y bautizo en Villafranca porque no aparecía registrado en los libros de bautismo por faltar varias decenas de folios entre 1693 y 1703, pero parecía indudable que no había sido bautizado en Pontevedra, porque allí no faltaba ninguna hoja y tampoco aparecía su nombre en los libros bautismales.

López Peláez era consciente de que la inexistencia del registro en Pontevedra no servía para asegurar que allí no había sido bautizado, pues siempre quedaba la alternativa de que el bautismo no apareciera en los libros por olvido del cura. Pero el obispo apuraba bien la argumentación: “Sarmiento, para entrar en religión y en varias otras ocasiones, necesitó la partida de bautismo; luego ésta se inscribió en los libros parroquiales de su pueblo. Si así no hubiera sido, no habría dado poco que hablar” (López Peláez, 1895: 46).

Y por el contrario, López Peláez entendía que la falta de hojas en los libros de Villafranca podía servir para mostrar lo indemostrable, es decir que allí podía haber figurado la inscripción de su bautismo, al igual que aparecían las partidas de sus hermanos mayores y el enlace matrimonial de sus padres. López Peláez contaba aquí con una noticia aparentemente inequívoca: la declaración de Cousiño, afirmando que había tenido en su poder la partida legalizada del nacimiento en Villafranca. A partir de entonces las posibilidades de Pontevedra como patria de Sarmiento parecieron esfumarse y su origen berciano fue asumido por la mayoría de los investigadores (Pensado, 1972; Allegue, 1993; Filgueira, 1994; Costa, 2002; Costa y Álvarez, 2002; Santos, 2002; Reguera, 2006).

López Peláez olvidó decir –y con él todos los investigadores y biógrafos que le hemos seguido– que nadie presentó nunca la partida de bautismo como prueba; y que no existe copia de la partida en ninguna parte. Extraña circunstancia, si tenemos en cuenta la polémica desatada sobre la patria de Sarmiento nada más fallecer. Quiero decir que en 1773, con el debate originado por el *Mercurio Histórico y Político* y después por Anselmo Avalle, lo lógico es que se hubieran pedido certificaciones a Villafranca, al menos por parte de los que dudaban de su bercianidad o de los que planearon escribir su biografía. Todo parece indicar que bastó la palabra de Avalle y que nadie se preocupó de pedir certificado de la partida, si exceptuamos a Cousiño, el único que dijo haber tenido en su poder una copia legalizada pero que después estaba perdida, y a López Peláez que un siglo después sólo pudo constatar la inexistencia del registro en Pontevedra y en Villafranca.

Dificultades y dudas razonables que hoy presenta la tesis berciana

Martínez de la Riva pedía que se demostrara que los documentos en los que él se basaba eran apócrifos o no existían. Entonces no se sabía lo que hoy es lugar común: primero, que la naturaleza berciana de Sarmiento no puede apoyarse en la copia manipulada por José Goyanes; segundo, que debe tomarse con precaución la declaración de Cousiño en relación con la partida berciana que dijo haber tenido en su poder, porque su primo Pedro de la Riega, en el contexto de una carta fechada en Pontevedra el 16 de diciembre de 1819 y dirigida al mismo Cousiño, daba a entender otra cosa: “Aunque Ud. carece de la fe de bautismo de Sarmiento, no obstante, ajusta bien su cuenta, y efectivamente nació en 9 de marzo del año de 1695 y su hermano D. Xavier el 15 agosto de 1700. Así lo dice aquél a éste en la carta que en 1770 le dirigió y conservo original”⁵. Por eso dije antes que los papeles de Cousiño *parecen confirmar* el origen berciano.

⁵ Papeles de Francisco Cousiño. Ms. 599/3, doc. 3. Cf. López Peláez (1895: 49).

Hoy también puede ponerse en duda la información de Anselmo Avelle que dio origen a la tesis berciana. Avelle aseguró, en efecto, que Sarmiento había nacido en Villafranca y que había tenido a la vista “los abolorios con sus justificaciones”. De esta segunda afirmación se podía deducir que había consultado la partida de bautismo, que se encontraría con los abolorios y la documentación de ingreso en la orden. La lógica indicaba que en eso fundaría Avelle su afirmación sobre el origen berciano de fr. Martín, inducción lógica bien explicada por Marcelino Gesta y Leceta (1888: 143):

“Muévenos a creer que nació en Villafranca del Vierzo la afirmación del P. Avelle, manifestada sin dudas ni reservas de ningún género en las honras fúnebres celebradas en el mismo monasterio, donde tanto tiempo residió Sarmiento, y donde por haber tomado el hábito y profesado, tuvo necesidad de presentar la documentación relativa a su naturaleza y ascendencia (...) Sería mucho suponer que entre los justificantes aludidos faltase la partida de bautismo”.

Desde 1773 nadie puso en duda que Anselmo Avelle había visto la partida de bautismo en Villafranca. Pero la duda tenía que haberse dado desde el primer momento, pues Avelle habló de los abolorios pero nada dijo de la partida de bautismo. Quiero decir que si Avelle hubiera tenido la partida a la vista, como afirmaba haber tenido los abolorios, lo habría dicho expresamente, ya que con la partida no hacían falta más comprobantes ni pruebas. En realidad es poco verosímil que Avelle hubiese encontrado la partida probatoria del bautismo en Villafranca entre los documentos presentados por Sarmiento para su ingreso en la orden benedictina. Porque cuando Sarmiento (entonces todavía Pedro García) se presentó a mediados de mayo de 1710 en San Martín de Madrid, no lo hizo como berciano sino como gallego, natural de San Juan de Cerdedo.

Ya se ve que cuestionados los documentos y testimonios de Avelle, Cousiño y Goyanes, aducidos por Martínez de la Riva y retomados por López Peláez, puede legítimamente dudarse de la naturaleza berciana de Sarmiento. Me fastidia tener que hacerlo yo, como berciano que en otro tiempo dedicó abundante papel y tinta para completar los análisis de Martínez de la Riva y de López Peláez intentando mostrar la bercianidad de Sarmiento. Pero en esta cuestión debo ser historiador antes que berciano, y es tributo del historiador rectificar sus planteamientos cuando es consciente de que son erróneos.

Apunte metodológico para indagar sobre la patria de un autor

Antes de seguir, acaso conviene recordar que debemos a Sarmiento el hallazgo de ser Alcalá de Henares la patria de Cervantes. La noticia, que propició la búsqueda y publicación de la partida de bautismo por Agustín Montiano, la había encontrado casualmente en 1752, leyendo *La Historia de Argel*, publicada en 1612 por el benedictino Haedo. Cuando en 1760 apareció otro Miguel Cervantes, nacido en Alcázar de San Juan, Sarmiento redactó su *Noticia de la verdadera patria -Alcalá- de El Miguel de Cervantes*, para poner de manifiesto que el escritor del *Quijote* era el bautizado en la ciudad madrileña.

Comienza quejándose de los escritos que para averiguar la patria de algún autor no aportan documentos y pruebas: “miro con desagrado todo género de escritos que sólo se emplean en querer averiguar la patria de este o del otro autor, cuando al cabo no exhiben monumento evidente y todo se reduce a opiniones” (Sarmiento, 1987: § 4). Por eso insis-

te en la necesidad de que los autores incluyan en sus obras una breve reseña personal indicando la fecha y lugar de nacimiento:

“Tiempo han tenido los autores de haber escarmentado viendo el tiempo que inútilmente gastan los críticos en averiguar la patria y edad de algunos autores antiguos cuando eso es ya inaveriguable. Si se entablase la práctica de que cada escritor pusiese al principio y al fin de la materia de su obra, o en otro lugar oportuno, la nota de su edad y de su patria, se evitaría, en lo adelante, tanto inútil escrito sobre la patria y edad de este o del otro autor (...) Con ingerir en la obra esta corta expresión: yo, fulano de tal, quien tal día, mes y año, nació en tal lugar de tal provincia, comencé esta obra tal día, mes y año, estaba compuesto todo” (Sarmiento, 1987: § 7)

Sarmiento se pregunta por qué Cervantes, tan propenso a dar noticias personales en sus obras, no dijo nunca cuál era su patria. El beneditino estaba convencido de que en alguno de sus escritos Cervantes pudo señalar con disimulo que había nacido en Alcalá, pero a partir de 1612 ya no necesitaba hacerlo, porque sabía que la noticia estaba impresa en la *Historia de Argel* que el P. Haedo había publicado en Valladolid en esa fecha.

Es moralmente imposible que publicada la *Historia de Argel* no solicitase Cervantes (...) leer lo que en ella se decía de su cautiverio y que se le hacía de Alcalá. ¿Tuvo esto por verdad o por mentira? Si lo tuvo por verdad (...) no debía pensar en hablar ex profeso de que Alcalá de Henares era su patria, pues ya era público en España. Si lo tuvo por mentira, no es creíble que no deshiciese ese error en alguno de sus escritos (...) diciendo que no era de Alcalá. No lo hizo, luego es señal que no quería que el público dudase de que Alcalá era su verdadera patria” (Sarmiento, 1987: § 122-123).

A mi me parece que ahí están acaso las claves para intentar averiguar cuál es la patria de Sarmiento. Que era gallego de Pontevedra lo repitió insistentemente y a las claras. De hecho, como ya expliqué con anterioridad, en 1732 tuvo oportunidad de desmentir a Mañer y decir públicamente que no era gallego como le atribuía Mañer, sino berciano. Pero no lo hizo, sin duda porque se consideraba gallego, y por tanto paisano de Feijoo. Y nunca tuvo que desmentir otra cosa porque nadie dijo lo contrario mientras él vivió.

Pedro García, natural de San Juan de Ceredo

A falta de la partida de bautismo, existe otra documentación que puede servir para probar que Sarmiento no era natural de Villafranca sino de San Juan de Ceredo, en Pontevedra. No es la primera vez que se afirma algo parecido, pues unos años atrás Zaragoza Pascual (1984: 201) ya señaló que “nació en San Juan de Cerecedo, en el reino de Galicia, hoy provincia de León”. Debo reconocer que cuando leí esa noticia no le hice mucho aprecio, pues pensaba que Ernesto Zaragoza se confundía, atribuyendo a Sarmiento la patria de su padre, nacido en Ceredo, y que para acomodar ese origen con el berciano, que Zaragoza sin duda conocía, había convertido en leonés aquel pueblo de Pontevedra.

Hoy creo que Zaragoza Pascual procedió de otro modo: supo que Sarmiento era natural de San Juan de Cerecedo, pero como conocía los estudios de Avelle y de López Peláez, entre otros, sabía que se le hacía natural de Villafranca del Bierzo. A Zaragoza Pascual las dos procedencias no le parecieron totalmente incompatibles, seguramente

porque conocía de la existencia del monasterio berciano de San Juan de Cerecedo, del que habló Augusto Quintana Prieto (1983: 439-462), y creyó que en 1695 podía existir en El Bierzo una población homónima de aquel monasterio.

Que Sarmiento era natural de San Juan de Cerecedo (Zercedo, Zerecedo) aparece en la documentación del monasterio de San Martín de Madrid, a donde llegó por primera vez el 18 de mayo de 1710 con la intención de tomar el hábito benedictino (Sarmiento, 1995: 55). Como la toma de hábito era una decisión que debía acordarse en consejo, al día siguiente el abad de San Martín, Juan Bautista Lardito, convocó a los monjes que formaban parte del consejo. En el libro de actas quedó anotada la decisión tomada el 19 de mayo de 1710:

“En dicho consejo su Rvma. propuso para el hábito de monje de este dicho monasterio a D. Pedro García, natural de San Juan de Zercedo en el reino de Galicia, hijo legítimo de Alonso García y de Clara de Balboa y Sarmiento, naturales de dicho lugar y hoy vecinos de la Villa de Pontevedra en el dicho reino de Galicia, el cual fue examinado en público consejo, y habiéndose votado por habas blancas y negras quedó aprobado y admitido a dicho hábito por todos los votos nemine discrepante. Y así mismo S. Rvma. propuso se diese comisión en toda forma al P.M. fr. Francisco Oxea, abad de San Salvador de Lérez, para que haga las informaciones de moribus et vita y limpieza del dicho D. Pedro García. Y habiéndose también votado por habas blancas y negras, salieron todos los votos blancos, con que quedó dicho P.M. fr. Francisco Oxea aprobado por comisario de las dichas informaciones”⁶.

De modo que en el primer documento del monasterio de San Martín referido a Sarmiento (todavía llamado Pedro García) no se menciona a Villafranca ni a El Bierzo, sino que se le hace natural de San Juan de Zercedo, en Galicia. Las informaciones de vida y limpieza pedidas al abad del monasterio de Lérez se abrieron en el consejo del día 23 de agosto de 1710. Así dice el acta de esa fecha:

“Por mandato de S.Rvma. se abrieron las informaciones de moribus et vita y limpieza de los hermanos fr. Benito de la Texera y fr. Martín García (éste se llamaba en el siglo Pedro), monjes novicios de este monasterio. Y yo, el presente secretario, las leí en público consejo y se votaron por habas blancas y negras y se dieron por buenas y quedaron aprobadas por todos los votos sin faltar alguno”.

Como vemos a las pocas semanas Sarmiento ya había cambiado el Pedro por Martín. Con la toma del hábito se iniciaba el período llamado noviciado, que generalmente duraba un año y daba paso a la profesión. Durante ese tiempo su educación corría a cargo de un maestro de novicios, tarea que desde 1709 hasta 1722, fecha de su fallecimiento, ejerció el P. Atilano de Llamas. Al cabo del año, los novicios eran examinados por el consejo para realizar la profesión, a la que eran admitidos sólo en caso de resultar aprobados. El examen de Sarmiento se realizó el 15 de abril de 1711. También se examinaba Benito Tejera. El acta del consejo convocado por el abad Lardito dice así:

⁶ *Libro de Actas de los P.P. del Consejo de este Monasterio de San Martín de Madrid*, Biblioteca Nacional, Ms.13284, fol. 199. Firman el abad Juan Bautista Lardito y el secretario Benito de Mena.

"Propuso su Rvma. se examinase en dicho consejo a los hermanos fr. Benito de la Texera y Haro, natural de Miengo en las Montañas de Burgos, y a fr. Martín (en el siglo se llamaba Pedro) García, natural de San Juan de Zerecedo en el reino de Galicia, ambos monjes novicios de este dicho monasterio, para que a los padres del dicho consejo les constase el aprovechamiento de dichos novicios en el año de su noviciado y darles la profesión en caso de hallarlos capaces para ella; y habiéndose recibido el informe del P. Ddor. fr. Atilano de Llamas, maestro de novicios, que hizo bajo juramento, se pasó a votar. En primer lugar, y en la forma que dispone la constitución, por el dicho fr. Benito de la Texera y Haro, el cual tuvo dos habas blancas y siete negras, por lo cual quedó reprobado para dicha profesión sin hallar razón por donde poderle admitir a ella. Y habiéndose votado en la misma forma y en segundo lugar por el hermano fr. Martín García, tuvo éste todas las habas blancas sin faltarle alguna, por cuya razón, y la de constarles a los padres del dicho consejo del buen aprovechamiento del susodicho fr. Martín García, quedó admitido para la dicha profesión sin la menor repugnancia"⁷

En el libro de San Martín no hay referencias que relacionen a Sarmiento con El Bierzo. Lo que sí advertimos, es que un año después de la toma de hábito y en el acta de un acontecimiento fundamental para un monje, como es el examen que da paso a la profesión, nuevamente se dice que Sarmiento es natural de San Juan de Zerecedo, en Galicia.

Puede pensarse que no es prueba suficiente el hecho de que el secretario del consejo de San Martín anotase en esas dos importantes ocasiones (toma de hábito y profesión) que Sarmiento era natural de San Juan de Zerecedo ó Zercedo, en Galicia. Pero lo que hace falta saber es si esas dos anotaciones que relacionan a Sarmiento con San Juan de Zercedo ó Zerecedo cumplen con el criterio que el benedictino atribuía a la noticia de Haedo en relación con la patria de Cervantes. Es decir, ¿Conoció Sarmiento que se le atribuía ser natural de San Juan de Zercedo ó Zerecedo? ¿Lo tuvo por verdad o por mentira? Si lo tuvo por verdad, por esa razón ya no tuvo necesidad de decir que era de allí, al menos entre sus correligionarios, pues ya era público entre los benedictinos desde 1710. Si lo tuvo por mentira no es creíble que no hubiese deshecho el error, añadiendo alguna nota en el libro de actas del consejo o haciéndolo constar expresamente en alguno de sus escritos, particularmente en aquellos en donde hizo figurar la fecha de su nacimiento.

Sarmiento conoció, sin duda, lo que se había anotado sobre su procedencia en el libro de actas del consejo de San Martín. Y no sólo porque esa información la debió proporcionar él mismo a su llegada en 1710, presentando probablemente algún documento que así lo señalaba, sino porque a lo largo de su vida tuvo en su poder y a su cargo el libro del consejo, en donde firmó en muchas ocasiones, ya como abad o como secretario.

En efecto, Sarmiento formó parte del consejo del monasterio desde el 29 de noviembre de 1725, y como generalmente el monje más joven del consejo era el encargado de redactar y firmar las actas, él hizo esa función en el consejo celebrado el 25 de enero de 1726. Poco después se ausentó de Madrid durante un año y medio para catalogar la biblioteca y el archivo de la catedral de Toledo. Una vez de vuelta, se encargó nuevamente de

⁷ *Libro de Actas de los P.P. del Consejo de este Monasterio de San Martín*, citado, fol. 206. Firman el abad, Juan Bautista Lardito, y el secretario del consejo, Benito de Mena.

las actas, firmando en calidad de secretario del consejo desde agosto de 1727, tarea que continuó haciendo hasta junio de 1729. Casi dos décadas después, el 28 de abril de 1748, tomó posesión de la abadía en sustitución del fallecido Sebastián de Vergara. El 8 de mayo, en calidad de abad, convocó por primera vez al consejo, lo que continuó realizando hasta el 17 de abril de 1749, como consta en las actas.

Fácil es de entender que, cuando se encargaba de redactar y firmar las actas, tuvo alguna ocasión de saciar su curiosidad para saber cómo se había recogido en el libro su toma de hábito y su examen para realizar la profesión. Y sin duda tuvo conocimiento de que allí figuraba como natural de San Juan de Zercedo ó Zerecedo, noticia que admitió como cierta, pues de lo contrario hubiera añadido alguna nota aclaratoria o de rectificación, ya solicitando permiso del abad cuando era secretario o por propia decisión cuando era abad. Y en todo caso, para deshacer el error, lo habría aclarado en alguno de sus escritos posteriores. Nada rectificó en el libro de actas y nada declaró en sus escritos que viniera a contradecir esa procedencia de Zercedo ó Zerecedo, en Galicia. Debemos concluir, de acuerdo con sus planteamientos en relación con la patria de Cervantes, que Sarmiento dio por buena la información existente en su monasterio en cuanto a Zercedo como su patria.

No hace falta decir que el San Juan de Zercedo ó Zerecedo que aparece en el libro de actas del consejo de San Martín es la feligresía de San Juan de Cerdedo, en Pontevedra, lugar de nacimiento de su padre y de su abuela paterna⁸. Y aquí ocurre lo mismo que en Villafranca y en Pontevedra: en Cerdedo tampoco quedó registrada la partida de bautismo, según nos comunicó el actual párroco de aquel lugar.

De modo que, al igual que ocurre en Villafranca y en Pontevedra, tampoco en Cerdedo se encuentra la partida de bautismo. Pero Cerdedo presenta una particular diferencia con las otras dos poblaciones, y es que, a falta de la partida, tenemos las actas del consejo de San Martín, documentos fehacientes que señalan que es natural de Cerdedo.

Esa documentación, única que existe hoy sobre su procedencia, es totalmente compatible con las reiteradas afirmaciones que Sarmiento vertió en sus escritos en relación con su naturaleza gallega y pontevedresa. Y pone definitivamente en cuestión la afirmación de Anselmo Avelle que dio origen a la tesis berciana. Porque no es creíble que Sarmiento hubiera presentado un certificado de su bautismo en Villafranca cuando las actas de su toma de hábito y examen de profesión señalan que era de San Juan de Cerdedo.

Unos años atrás, desconociendo el contenido del libro de actas del consejo de San Martín y convencido por las afirmaciones de Avelle de que Sarmiento había nacido en Villafranca, creí que la principal razón de que él no lo hubiera señalado expresamente en sus escritos tenía que ver con la falta de documentos que así lo acreditasen. Supuse que

⁸ San Juan de Cerecido es el nombre que aparece como lugar de procedencia del padre en el libro de bautismos de Villafranca en el folio correspondiente al acta de bautismo de Alonso Antonio, hermano mayor de Sarmiento. Cf. López Peláez (1895:48).

ya en su tiempo habían sido arrancados los folios del libro en el que debería figurar su bautismo en la parroquia de Santa Catalina de Villafranca. Y por eso, como no podía acreditar su origen con documentación fehaciente, Sarmiento había preferido callar.

Hoy ya no tiene sentido aquella suposición, pues a la vista de las actas del libro del consejo de San Martín, Sarmiento no entregó ninguna partida que le señalara como natural de Villafranca. Pero puede mantenerse una suposición parecida con referencia a San Juan de Cerdedo: como Sarmiento era consciente de que allí no podía encontrarse su partida, prefirió callar el lugar exacto de su nacimiento, a sabiendas de que su procedencia pontevedresa era pública y notoria. Por eso siempre continuó manifestando que era gallego y que Pontevedra era su patria. Y como tal, es decir como gallego natural de Cerdedo, en Pontevedra, creo que debe ser tenido Martín Sarmiento a partir de ahora. Al menos mientras no se muestren otros documentos que digan lo contrario.

Bibliografía citada.

- Allegue Aguete, Pilar (1993). *A filosofía ilustrada de fr. Martín Sarmiento*. Vigo: Xerais.
- Álvarez Giménez, Emilio (1884). *Biografía del R. P. Fray Martín Sarmiento y noticia de sus obras impresas y manuscritas, con indicación de los archivos y bibliotecas en donde se hallan*. Pontevedra: José Millán.
- Anónimo (2003). *Vida y Obra del Rvmo P.M. Fray Martín Sarmiento. Sacada a la letra de un manuscrito anónimo del siglo XVIII*. Introducción y Edición de Isidro García Tato y Felipe Valdés Hansen. Santiago: CSIC-Xunta de Galicia-IEG Padre Sarmiento.
- Avalle, Anselmo (1773). *Oración Fúnebre que el M.R.P.M. fray Anselmo Avalle dixo (...) a la buena memoria de fr. Martín Sarmiento*. Madrid: Pérez de Soto.
- Costa Rico, Antón (2002). *Sarmiento. Vida e obra*. Vigo: Xerais.
- Costa Rico, Antón y Álvarez Lires, María (2002). <Introducción> de Martín Sarmiento. *La Educación de la Niñez y de la Juventud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cotarelo y Mori, Emilio (1897). *Iriarte y su época*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- Domínguez Fontela, José (1924). Fr. Martín Sarmiento. Su autobiografía. *Boletín Arqueológico de la Comisión Provincial de Monumentos Históricos y Artísticos de Orense*, VII, pp. 153-72.
- Filgueira Valverde, José (1994). *Fray Martín Sarmiento (1695-1772)*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- Gesta y Leceta, Marcelino (1888). *Índice de una colección manuscrita de obras del Rmo. Padre Fr. Martín Sarmiento, benedictino, seguido de varias noticias bibliográficas del mismo*. Madrid: Vda. e hija de Gómez Fuentenebro.
- López Peláez, Antolín (1895). *El Gran Gallego*. La Coruña: Andrés Martínez.

- Martínez de la Riva, Vicente (1884-85). La patria del P. Sarmiento. *El Libredón*, 15 diciembre 1884 y 20 de enero de 1885.
- Monteagudo, Henrique (2002). *Martín Sarmiento, Sobre a lingua galega. Antoloxía*. Edición, notas e índices. Vigo: Galaxia.
- Pensado Tomé, José Luis (1972). *Fray Martín Sarmiento, testigo de su siglo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pensado Tomé, José Luis (1997). Sarmiento en El Bierzo. En *O Padre Sarmiento e o seu tempo*. I. pp.35-43. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega y Universidad de Santiago.
- Quintana Prieto, Augusto (1983), *Temas Bercianos, II. Monasterios del Bierzo Alto*, Ponferrada: Editorial Bergida, 1983.
- Reguera Rodríguez, Antonio T. (2006). *La obra geográfica de Martín Sarmiento*. León: Universidad de León.
- Santos Puerto, José (2002). *Martín Sarmiento. Ilustración, educación y utopía en la España del siglo XVIII*. 2 vols. A Coruña: Fundación Barrié de la Maza.
- Santos Puerto, José (2002b). “Una Bio-Bibliografía actualizada de Martín Sarmiento. Catálogo de los pliegos (...) sobre diferentes asuntos”, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, nº 6, pp.69-95.
- Santos Puerto, José (prensa). *Manuel Núñez, el primer gran biógrafo de Martín Sarmiento*.
- Sarmiento, Martín (1732). *Demonstracion Critico-Apologetica del Theatro Critico Universal...* Madrid: Viuda de Francisco del Hierro.
- Sarmiento, Martín (1775). *Memorias para la historia de la poesía y poetas españoles. Dadas a luz por el Monasterio de S. Martín de Madrid...* Madrid: Joachin Ibarra.
- Sarmiento, Martín (1987). *Noticia de la Verdadera Patria de El Miguel de Cervantes*. Edición y estudio crítico de José Luis Pensado Tomé. Salamanca: Xunta de Galicia.
- Sarmiento, Martín (1995). *Cartas al Duque de Medinasidonia*. Edición y estudio de José Santos Puerto. Ponferrada: Instituto de Estudios Bercianos.
- Sarmiento, Martín (2002). *Reflexiones Literarias para una Biblioteca Real*. Edición y estudio de José Santos Puerto. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Segade Campoamor, Ramón (1881). Patria de Sarmiento. *El Libredón*, 22-11-1881.
- Zaragoza Pascual, Ernesto (1984). *Los generales de la congregación de San Benito de Valladolid (1701-1801)*. Burgos: Imprenta de Aldecoa.
- Viñas Cortegoso, Luis (1952). *Vida y viajes literarios, número y calidad de los escritos del Rvmo. P.M. Fr. Martín Sarmiento*. Vigo: Ediciones Monterrey.

Raíces históricas da educación para a cidadanía. Notas sobre dous textos de Rousseau e Condorcet.

Historical Roots of the Education of Citizens. Comments on texts by Rousseau and Condorcet

Herminio BARREIRO RODRÍGUEZ

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO: Neste artigo lévase a cabo un breve percorrido pola evolución histórica dos conceptos de educación e de cidadanía e reproducense, tradúcense e coméntanse dous textos de Rousseau e Condorcet. A propósito do significado contemporáneo deses dous conceptos e do nacemento do que hoxe entendemos por educación para a cidadanía, faise un seguimento do discurso deses pensadores ilustrados franceses do século XVIII sobre o que eles denominaban a *instruction civique* (educación cívica).

PALABRAS CHAVE: educación, cidadanía, instrución cívica, Rousseau, historia

ABSTRACT: This article offers an overview of the historic evolution of the concepts of *education* and *citizens* and includes texts by Rousseau and Condorcet as well as translations and commentaries on these texts. As regards the contemporary significance of these two concepts and the birth of what today is known as *the education of citizens* there is also an examination of the discourse of these two great 18th century French thinkers regarding their thoughts on what they termed *instruction civique* (civic education).

KEY WORDS: education, citizens, civic education, Rousseau, history

Os conceptos de *educación* e *ciudadanía* proceden, en boa parte da súa acepción actual, da cultura grecolatina. Empregados dabondo por Platón e Aristóteles, fican xa na historia como conquistas teóricas da Grecia clásica, pero necesariamente só poden ter para nós unha validez referencial. Non podemos esquecer que nacen nunha sociedade baseada na escravitude a que estaba sometida a maioría da poboación. Se de *educación* é posible falar xa dende os albores mesmos da historia da humanidade, o concepto de *ciudadanía* vai máis ligado á historia das cidades ou *polis* gregas.

Para entender o significado e a función deses dous conceptos nas sociedades complexas do noso tempo, deberemos acudir antes de nada ao movemento social, económico,

político, educativo e cultural que foi a Ilustración, que se estendeu por Europa dende mediados do século XVIII e con consecuencias que perduran ata hoxe mesmo. Por iso falar agora de *educación para a cidadanía* supón evocar todo un mar de novos contidos só comprensibles no contexto histórico do desenvolvemento das sociedades capitalistas desta hora.

Como é ben sabido, o movemento ilustrado foi unha magna revolución cultural, política e educativa que constituiría a base teórica da Revolución Francesa de 1789, coa que se abre a época contemporánea en Europa. A Ilustración dará lugar ao nacemento da chamada Modernidade, que se resume no famoso *sapere aude* (atrévete e saber) de Emmanuel Kant. Serán, pois, os ilustrados os que preparen un novo modelo de Estado, xusto á medida da burguesía europea. O pensamento ilustrado porá en marcha esa revolución teórica, utilizando as armas da crítica filosófica, científica e ideolóxica e rendendo sempre culto á razón en tanto que método para o coñecemento cabal da realidade natural, social e humana.

Consecuentemente, todos os sistemas educativos europeos contemporáneos comezan a configurarse xustamente nos textos dos ilustrados e, en particular, nalgúns rechamantes escritos de Jean-Jacques Rousseau [1712-1778] e de Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marqués de Condorcet [1743-1794]. Por iso podemos afirmar que, na escrita destes pensadores, nacen verdadeiramente os conceptos actuais de *educación* e *ciudadanía*. Por tanto, as verdadeiras raíces históricas da *educación para a cidadanía* haberá que buscalas na literatura ilustrada e, sobre todo, na dimensión específica do que os franceses chaman a *instruction civique* (instrución cívica), así como no vello e renovado sentimento de patria, na loita pola igualdade e nos valores revolucionarios da *educación pública* en canto tal (Rousseau), así como na loita radical pola laicidade e a universalización da educación (Condorcet).

Nace deste modo un novo concepto de *educación* que xa non nos ía abandonar nunca. Nos séculos XVIII e XIX, o *súbdito* do Antigo Réxime deixaba paso ao *ciudadán*, na mesma medida en que o Antigo Réxime ía dar paso ao Novo Réxime, o vello Estado ao novo Estado e o réxime de servidume a un réxime de liberdades. É ise o xeito en que aparece historicamente o moderno concepto da *educación para a cidadanía*. O que, para nós é agora mesmo un denso e apretado curriculum socioeducativo, de aprendizaxe democrática ou de solidariedade colectiva, para os cidadáns e cidadás do século XVIII, do XIX e mesmo do XX nalgúns casos ¡e para moitos pobos do mundo de hoxe en día! (ou para nós mesmos hai non tanto tempo) sería xa unha conquista –e non pequena– o simple feito de aprender a ler, escribir e contar. A *educación* máis primaria e elemental era xa por definición –e, insisto, o segue a ser en moitas partes do mundo– pura *educación para a cidadanía*. Moi sinxelamente, *educarse* quere dicir aprender e assimilar a esencia e as funcións da *ciudadanía*. Velaí as raíces.

Dous textos

Para ilustrar estas afirmacións nada mellor que dous textos sumamente expresivos de Rousseau e Condorcet. Un fragmento do *Discurso sobre a economía política* de Jean-

Jaques Rousseau, de 1755, escrito cando o filósofo de Xenebra andaba polos corenta anos e en forma de artigo para a *Enciclopedia*, por encargo expreso de Diderot. E outro, do ano 1793 (escrito, pois, case corenta anos máis tarde) titulado *Sobre a necesidade da instrución pública*, que ven sendo como o testamento político-educativo de Condorcet, redactado un ano antes de morrer violentamente no momento álxido da Revolución, cando acababa de cumprir cincuenta.

O texto de Rousseau está tomado da edición en español de Tecnos, cun estudo preliminar de José E. Candela, que apareceu en Madrid en 1983, e que nós traduciremos directamente ao galego. E o texto de Condorcet está recollido da edición en español preparada polo noso compañeiro Narciso de Gabriel para Morata, no ano 2000, co título *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Con este texto seguiremos o mesmo procedemento de tradución ao galego.:

“Se os políticos estivesen menos cegados pola súa ambición, verían en que medida é imposible que calquera establecemento poida marchar segundo o espírito da súa institución se non é dirixido pola lei do deber; saberían que o maior recurso da autoridade pública atópase no corazón dos cidadáns e que cando se quere manter o goberno nada pode suplantar os costumes. Máis que xentes de ben que saiban administrar as leis, hai, no fondo, xentes honestas que saben obedecelas...

Non basta con dicir aos cidadáns: sede bos; hai que ensinalles a súa, e o exemplo, primeira lección ao respecto, non é o único medio. O amor á patria é o medio máis eficaz, porque, como xa se ten dito, o home é virtuoso cando a súa vontade particular é en todo conforme á vontade xeral e quere aquilo que queren as xentes que el ama.

Parece que o sentimento humano evapórase e afeblece cando se reparte por toda a terra, de modo que nos afectan menos as calamidades de Tartaria ou do Xapón que as dun pobo europeo. En certa forma, é preciso limitar e reducir o interese e a conmiseración para poder activalos. Agora ben, como queira que esa tendencia só beneficia aos que con nós conviven, é bo que a humanidade concentrada entre concidadáns adquira neles unha forza renovada gracias ao hábito de verse e ao interese común que os reúne. Verdade é que os maiores prodixos da virtude foron realizados por amor á patria. Ese sentimento doce e vivo que engade a forza do amor propio á beleza da virtude, dalle unha enerxía que, sen desfiguralo fai del a máis heroica de todas as paixóns. El foi quen deu lugar a tantas xestas inmortalas que foron unha luzada capaz de cegar os nosos febles ollos, e a tantos grandes homes de virtudes tan antigas que parecen de fábula cando o amor á patria se torna en escarnio. Non nos sorprendamos por iso; os arrebatos dos corazóns tenros parecen quimeras a quen nunca os sentíu, e o amor á patria, cen veces máis vivo e delicioso que o que se dispensa a unha amante, non se pode concibir se non se experimenta, pero é fácil apreciar nos corazóns que el inflama e nas xestas que inspira, ese ardor fulxente e sublime que xa non reluce na máis pura virtude cando de aquel se separa.

Comparemos a Sócrates con Catón: o primeiro era máis filósofo e o segundo máis cidadán. Cando Atenas xa estaba perdida, Sócrates non tiña máis patria que o mundo enteiro. Catón levou sempre a súa patria no fondo do seu corazón; só viveu para ela e non puido sobrevivila. A virtude de Sócrates é a do máis sabio dos homes, pero, entre César e Pompeio, Catón parece un deus entre mortais. O primeiro instruíu a algúns particulares, combatíu aos sofistas e morreu pola verdade; o segundo defendeu o Estado, a liberdade e as leis contra os conquistadores do mundo e finalmente deixou a terra cando xa non víu patria algunha á que ser-

vir. Un digno discípulo de Sócrates será o máis virtuoso dos seus contemporáneos; un digno émulo de Catón será, daqueles, o máis grande. A virtude do primeiro será a súa felicidade, mentras que o segundo buscará a súa na de todos. Nosoutros seríamos instruídos por un e guiados polo outro, o que bastaría para decidir a preferencia, pois nunca houbo un pobo de sabios pero é posible lograr que un pobo sexa feliz.

Sexa pois a patria como unha nai para os cidadáns, de maneira que as vantaxes que éstes disfrutan no seu país lles faga amalo. Que o goberno lles deixe tomar parte na administración pública para que se atopen como na súa casa e só vexan as leis como garantes da súa liberdade. Estes dereitos, en todo o seu esplendor, pertencen a todos os homes, pero, aínda sen aparencia de atacalos directamente, a mala vontade dos xefes anúlaos facilmente. A lei da que se abusa, tanto serve ao poderoso de arma ofensiva como de escudo contra o débil, e o pretexto do ben público é sempre o máis perigoso castigo para o pobo. O máis necesario e quizá o máis difícil do goberno, é esa severa integridade que busca a xustiza para todos e principalmente a protección do pobre contra a tiranía do rico. O maior mal está xa feito cando existen pobres que defender e ricos que coutar. A forza das leis exércese só sobre a media-nía, pois son igualmente impotentes diante dos tesouros dos ricos e diante da miseria dos pobres; o primeiro elúdeos; o segundo escapa delas; un racha o veo, o outro atravésao. Así pois, un dos máis importantes asuntos do goberno consiste en prever a extrema desigualdade das fortunas.

Sen embargo, todas estas preocupacións resultarán insuficientes se non se comeza aínda dende máis lonxe. Acabo esta parte da economía política por onde debería ter comezado. A patria non pode subsistir sen liberdade nin a virtude sen cidadáns; conseguíredelo todo se formades cidadáns; se non é así só teredes malos escravos, comezando polos xefes do Estado. Agora ben, formar cidadáns non é asunto dun día e para que se fagan homes hai que instruílos dende nenos.

Dende o primeiro momento da vida hai que aprender a merecela; e como dende o nacemento se participa dos dereitos dos cidadáns, o intre do nacemento debe sinalar o comezo do exercicio dos deberes. Como na infancia, tamén na idade madura deben existir unhas leis que ensinen a obedecer aos outros, e como a razón de cada home non é o único árbitro dos deberes, a educación dos fillos non se debe confiar só aos pais, por canto ésta interesa, máis que aos pais, ao propio Estado, xa que segundo o curso da natureza, a morte do pai arrín-calle adoito os últimos froitos da educación, mentres que a patria resíntese tarde ou cedo dos efectos: o Estado permanece, mais a familia desfai-se.

A educación pública segundo regras ditadas polo goberno e os maxistrados nomeados polo soberano, constitúe, pois, unha das principais máximas do goberno fundamental ou lexítimo. Se os nenos son educados en común segundo os principios da igualdade, se se lles incul-can as leis do Estado e as máximas da vontade xeral, se se lles instrúe para que as respec-ten por enriba de todo, ou mesmo se se ven arrodeados de exemplos e obxectos que lles falen incesantemente da terra nai que os alimenta, do amor que lles dispensa, dos inestima-bles bens que dela reciben e da compensación que lle deben, sen dúbida amaranse mutua-mente como irmáns, endexamais desexarán outra cousa que o que a sociedade desexe, sus-tituirán por xestas de homes o inútil parloteo dos sofistas e convertíranse un día en defen-sores e pais da patria da que durante tanto tempo foron fillos.

Só coñezo tres pobos que en outros tempos teñan practicado a educación pública, a saber: os cretenses, os lacedemonios e os antigos persas. En todos eles tivo un grande éxito e nos dous últimos obrou grandes prodixios. Cando o mundo quedou dividido en nacións demasia-

do grandes para poderen ser gobernadas, a educación pública deixou de ser practicable e outras razóns que o lector pode apreciar fácilmente impediron o seu ensaio nos pobos modernos...

Cando o pobo ama ao seu país, respecta as leis e vive con sinxeleza, custa pouco facelo feliz, e na administración pública, onde a fortuna intervéñ menos que na sorte dos particulares, a sabiduría está tan preto da felicidade que se confunde con ela". (*Discurso sobre a economía política* [1755])

Rousseau e Condorcet. Un ilustrado atípico (Rousseau) e o último dos ilustrados (Condorcet). Un ilustrado que renega de moitos dos seus amigos (Rousseau) e un ilustrado tardío que vai ser abandonado polos seus amigos (Condorcet). Un texto dun Rousseau que xa ten in mente o plan de exposición do seu pensamento (*O Discurso sobre a orixe e os fundamentos da desigualdade entre os homes* aparecerá nese mesmo ano de 1755 e *O Contrato Social* e *Emilio ou da educación*, en 1762). E un texto dun Condorcet que se sabe perseguido polos que foron os seus amigos, pero que non perdera nin un chisco do seu optimismo ilustrado, republicano e radical (O seu *Rapport [Informe e proxecto de decreto sobre a organización xeral da Instrución Pública]*, presentado na Asamblexa Nacional francesa en abril de 1792, pasará á posteridade).

Do amor á patria

Empecemos, pois, por Rousseau. O *Discurso sobre a economía política*, como vemos, é un texto especialmente estelar, retórico e exhibicionista de Jean-Jacques. Aparece nel o Rousseau xa moi seguro de si mesmo, sabedor de que é un home importante nos ambientes culturais máis vangardistas de París e facendo clara ostentación dos seus coñecementos. Pero neste *Discurso* atopamos xa os grandes temas que van facer del un dos teóricos máis radicais e profundos da Ilustración. E, dende logo, o ilustrado máis encantador e máis *vedette*. O ilustrado que vai engaiolar aos revolucionarios de 1789, que farán dil a súa bandeira e o seu referente máis querido. O home ao que Robespierre chamará "o noso Jean-Jacques" e que, un día, lle recitará de memoria parágrafos enteiros do *Contrato Social*, deixando sorprendidísimo ao filósofo de Xenebra. Ou o auténtico ídolo do xoven Napoleón, lector e admirador da palabra e da beleza retórica rousseauniana, como nos recorda Albert Manfred.

Ben, pois ese intenso Rousseau que encarnaría en principio todas as rebeldías, nun determinado momento do *Discurso sobre a economía política*, e no arranque mesmo do texto que vimos de transcribir, di:

"Se os políticos estivesen menos cegados pola súa ambición, verían en que medida é imposible que calquera establecemento poida marchar según o espírito da súa institución se non é dirixido pola lei do deber; saberían que o máis grande recurso da autoridade pública atópase no corazón dos cidadáns e que cando se quere manter o goberno nada pode suplantarlo os costumes. Máis que xentes de ben que saiban administrar as leis, hai, no fondo, xentes honestas que saben obedecelas".

Velaí xa ao Rousseau romántico, ao Rousseau que apela aos sentimentos antes que á razón ("o máis grande recurso da autoridade pública atópase no corazón dos cidadáns").

E velaí ao Rousseau que preanuncia o “contrato social” e as características do que debería ser unha sociedade educada e equilibrada (“máis que xentes de ben que saiban administrar as leis, hai, no fondo, xentes honestas que saben obedecelas”).

O ramalazo pedagóxico aparecerá pouco despois. Afirmar Rousseau: “Non basta con decir aos cidadáns: sede bos; hai que ensinalos a seldo, e o exemplo, primeira lección ao respecto, non é o único medio”. E, de súpeto, xurde a solución: “*O amor á patria* [cursiva nosa] é o medio máis eficaz, porque, como xa teño dito, o home é virtuoso cando a vontade particular é en todo conforme á vontade xeral e quere aquilo que queren as xentes que il ama”.

Están eiquí, en xermolo, dúas ideas capitais no pensamento de Rousseau:

1ª) O amor á patria como constante, a semellanza das *polis* gregas e romanas, pero tamén como necesidade sociopolítica da Europa daquel tempo. Non esquezamos que para consolidar a Europa como totalidade –dicía Rousseau- era preciso reafirmar e asegurar previamente o sentimento patrio de cada unha das súas nacións.

No *Emilio* e nas *Confesións* recordaranos con insistencia que non será posible construír Europa como conxunto, sen que Francia sexa ben cousa dos franceses, Inglaterra dos ingleses, España dos españois, etc, aínda que despois, como é ben sabido, ficaría no limbo –e aínda alí está- a cuestión das nacións sen Estado. Estabamos daquela nas antípodas da actual Unión Europea, pero era unha etapa necesaria para a consolidación das clases burguesas e pequeno-burguesas, a punto de caramelo para a revolución. Polo contrario, hoxe, en Europa, parece que é preciso ceder soberanía para conseguir unha certa unión e mirar polos intereses de todos (pregunta; ¿unión de quen e para que?). Efectivamente, xa existe a Europa dos capitalistas, pero aínda non se ve a Europa dos asalariados. ¿Onde está a Europa dos pobos?

2ª) O ‘home virtuoso’ a ‘vontade particular’, a ‘vontade xeral’ ou a ‘soberanía’ son xa conceptos sobre os que Rousseau vai teorizar por extenso no *Contrato*. Fala de ‘virtude’ no sentido romano de *virtus*, que se corresponde coa *areté* dos gregos: conxunto de calidades que deben reunir todos os membros das clases dirixentes para asegurar a felicidade ou o benestar social (o *bien-être*). As ‘vontades’ a a ‘soberanía’ son xa pura materia constitucional para épocas revolucionarias. Por iso non foi casualidade que Robespierre e os xacobinos se inspiraran en Rousseau -e en particular no *Contrato*- á hora de redactar a constitución máis radical do proceso revolucionario que ten lugar en Francia entre 1789 e 1799.

Insiste, pois, Rousseau na intensificación do sentimento patriótico e nacional. En realidade, poderíamos dicir que estaban a nacer e a constituírense, segundo as necesidades da modernidade, as grandes potencias europeas. E Rousseau está a impoñer esa marca; está a impoñer o selo das esenciais nacionais e patrióticas. E convida a crear en cada un dos seus textos a materia idiosincrásica de todos os países. Por iso non é casualidade que, ademais de apremiar aos franceses, aos ingleses, aos alemáns ou aos españois a seren cada vez máis de seu e para si, non considere de ningunha maneira como definitivas as fronteiras entre os distintos países europeos, senón como algo susceptible de revi-

sión e en permanente construción. Por iso escribirá un día un *Proxecto de constitución para Córcega* e fará unhas moi famosas *Consideracións sobre o goberno de Polonia*...

Sobre este tema dirá, noutro momento do texto que comentamos: “É verdade que os maiores prodixios da virtude [está a falar da *virtus* moral e política romana xa citada antes] foron realizados por amor á patria. Ese sentimento doce e vivo que engade a forza do amor propio [no senso de ‘autoestima’ e non de ‘orgullo’, como podería entenderse] á beleza da virtude, dalle unha enerxía que, sen desfiguralo, fai del a máis heroica de todas as paixóns”. Seguro que Rousseau está a pensar, por exemplo, no grao de identificación dos espartanos co seu propio Estado, en Aquiles, en ‘morrer pola patria’, en voltar da guerra co escudo ou sobre o escudo –vitoriosos ou mortos-, na nai que porá como modelo de cidadá en Esparta, cando non considere unha traxedia a morte dos seus cinco fillos en combate senón que se amosará leda pola vitoria...

E, por último, a propósito deste *amor á patria*, compara a Sócrates con Catón. “O primeiro –di- era máis filósofo e o segundo máis cidadán”. E engade: “Cando Atenas xa estaba perdida, Sócrates non tiña máis patria que o mundo enteiro. Catón levou sempre a súa patria no fondo do corazón: só viveu para ela e non puido sobrevivila” E, un pouco máis adiante, afirma convencido: “O primeiro instruíu a algúns particulares, combatíu aos sofistas e morreu pola verdade: o segundo defendeu o Estado, a liberdade e as leis”. E segue: “A virtude do primeiro será a súa felicidade, mentres que o segundo buscará a súa na de todos. Nosoutros seríamos instruídos por un e guiados polo outro, o que bastaría para decidir a preferencia, pois nunca houbo un pobo de sabios pero é posible conquistar que un pobo sexa feliz”. Tiña razón Karl Marx: os pensadores ilustrados estaban convencidos de que querían ‘resucitar’ ao mundo clásico e o que fixeron, sen seren moi conscientes diso, foi crear unha nova realidade, un novo mundo, que abría de par en par as portas da contemporaneidade.

Da prevención da desigualdade

Sempre tan amigo das ‘pequenas cousas’ –das patrias pequenas, dos Estados pequenos, da pequena burguesía, en fin-, preocúpase Jean-Jacques da orixe da desigualdade (lembren: *Discurso sobre a orixe e os fundamentos da desigualdade entre os homes*...) , das súas razóns e das súas consecuencias.

O que será un dos seus libros estelares e que leva xustamente ese título, ven sendo unha formidable e revolucionaria historia cultural da humanidade gabada polos antropólogos máis esixentes. O filósofo malagueño Adolfo Sánchez Vázquez, nese pequeno *bouquin-bijou* titulado *Rousseau en México*, pensa que o *Discurso sobre a orixe*...é un formidable discurso sobre os momentos clave da historia da humanidade, un formidable discurso sobre o ser humano, unha nova maneira de escribir a nosa historia profunda.

Noutro lugar do *Discurso sobre a economía política* que estamos a comentar, afirma: “O máis necesario e quizáis o máis difícil do goberno é esa severa integridade que busca a xustiza *para todos* [cursiva nosa] e principalmente a protección do pobre contra a tiranía

do rico. *O maior mal está xa feito cando existen pobres que defender e ricos que coutar* [cursiva nosa].

Rousseau é o prototipo de pensador non só 'contractualista' –como tan ben ten demostrado nas súas publicacións a profesora Rosa Cobo-, senón tamén 'igualitarista' e 'democratista' –se se me permite este neoloxismo na evocación e na lembranza dos estudos de Galvano della Volpe sobre Rousseau e Marx-. A conclusión de Jean-Jacques Rousseau no texto que estamos a citar é terminante e definitoria do seu pensamento igualitarista: “Así pois –di- un dos principais asuntos do goberno consiste en evitar *a extrema desigualdade das fortunas* [cursiva nosa]. Como ven, o seu pensamento sobre este particular fica así nidiamente explicitado.

Da educación pública

Abramos este pequeno epígrafe –tan noso e tan da nosa profesión- con esta cita profundamente pedagóxica:

“Dende o primeiro momento da vida hai que aprender a merecela; e como dende o nacemento participase dos dereitos dos cidadáns, o intre do nacemento debe sinalar o comezo do exercicio dos deberes. O mesmo que na infancia, tamén na idade madura deben existir unhas leis que ensinen a obedecer aos outros, e como a razón de cada home non é o único árbitro dos seus deberes, *a educación dos fillos non se debe confiar só aos pais, por canto ésta interesa, máis que aos pais, ao propio Estado* xa que, segundo o curso da natureza, a morte do pai arríncale moitas veces os últimos froitos da educación, mentras que a patria resíntese tarde ou cedo dos efectos: *o Estado permanece, mais a familia desfáise...*” [cursiva nosa].

Diáfana resulta aquí a influencia da Grecia clásica, en particular, da educación en Esparta. Pero tamén aparecen os trazos do que Rousseau quere que sexa a estrutura estatal dos novos Estados europeos que deberían nacer axiña. Por iso engade o noso ilustrado: “*A educación pública*, segundo regras ditadas polo goberno e os maxistrados nomeados polo soberano, constitúe, pois, *unha das principais máximas do goberno fundamental ou lexítimo* [cursiva nosa].

E xa case no final do *Discurso* afirma Rousseau: “Cando o pobo ama ao seu país, respecta as leis e vive con sinxeleza, custa pouco facelo feliz...e a sabiduría está tan preto da felicidade que se confunde con ela”. Rousseau amósase eiquí un pouco escéptico e por demáis prudente. Lembremos que, bastantes anos antes, Comenio, naquela abraiante onda de pensamento utópico que xa viña do Renacemento, pedía na súa *Pampedia*, “ensinar todo a todos totalmente”. Isto é: propoñía a *educación universal*, ensinar todas as cousas a todo o mundo e por enteiro.

TEXTO DE CONDORCET

“A comezos do século XV, Europa enteira, sumida na ignorancia, xemía baixo o xugo da aristocracia nobiliaria e da tiranía sacerdotal e, dende esa época, os progresos cara a liberdade teñen seguido en cada nación aos das luces con esa constancia que é signo, entre dous feitos, dunha relación necesaria fundada nas leis eternas da natureza.

Así, como consecuencia desas mesmas leis, non poderíamos restablecer a ignorancia sen chamar de novo a servidume con ela.

Un pobo ilustrado confía os seus intereses a homes instruídos, pero un pobo ignorante convértese necesariamente en vítima dos impostores que, xa sexa que os adulen, xa sexa que os opriman, fanno instrumento dos seus proxectos e vítima dos seus intereses persoais.

Aínda que a liberdade se respectara en aparencia e se conservara no libro da lei, ¿non esixe a prosperidade pública que o pobo esté en condicións de coñecer aos que son capaces de mantela?, e o home que por falta de luces depende de outro home nas accións da vida común, ¿pode pretendese verdadeiramente libre? ¿Non se forman necesariamente en tal caso dúas clases de cidadáns? ¿E quen podería soste que existe entre elas a igualdade ordenada pola natureza, baixo pretexto de que non é a forza, senón a astucia a que exerce o dominio? ¿Cremos que a liberdade podería subsistir moito tempo mesmo nas leis? ¿Con tanta facilidade poden aniquilala as institucións que parecen conservala? ¿Cantos exemplos hai de pobos que se teñen considerado libres aínda que estiveran a xemer baixo a escravitude? Si, sen dúbida, a liberdade non pode perecer, pero únicamente é así porque os progresos das luces aseguran a súa duración eterna, e a historia enteira testemuña con que pouco éxito as institucións en aparencia mellor combinadas teñen protexido a dos pobos con poucas luces para defenderse da hipocrísia dos tiranos que saben adoptar a máscara da popularidade, ou a da xustiza. Dicar que o pobo sabe bastante se sabe querer ser libre é confesar que se lle quere enganar para facerse dono del. É degradalo baixo a aparencia inútil de un pérfido respecto...

Antes da invención da imprenta, a instrución era moi cara e, nos pobos antigos, foi ésa unha das causas que contribuíron máis a conservar o espírito aristocrático dos seus gobernos. Felizmente, nas nacións modernas, este mesmo espírito dominador do clero, que ten causado tantos males, non podendo exercer senón multiplicando os seus instrumentos, tense visto forzado a multiplicar tamén as escolas e abrilas por numerosas fundacións á clase pobre do pobo, e dende ese momento, a pesares de todas as precaucións tomadas para destruír a razón baixo un fárrago de falsa ciencia, vemos a homes superiores ao seu século afirmar os dereitos da verdade e reclamando para a igrexa a igualdade democrática, preparar os espíritos para recoñecer a súa xustiza eterna en toda a súa extensión...

Canto máis queirades que os homes exerzan iles mesmos unha porción extensa dos seus dereitos, canto máis desexedes para alonxar todo dominio do menor número, que unha masa maior de cidadáns poida cumprir un número máis elevado de funcións, máis debedes esforzarvos tamén por estender a instrución, e posto que todas as nosas leis deben tender a diminuír a desigualdade das fortunas, non hai que contar xa coas riquezas individuais para os gastos necesarios aos progresos das luces. No plan presentado á Asemblea Lexislativa, concedíase demasiado poder a unha sociedade científica; pero entón o poder executivo xeral estaba en mans de homes escollidos polo rei; e ademais debía ocorrer que o Ministerio procurara unirse coas Administracións departamentais para dotarse dunha forza capaz de equilibrar o poder lexislativo. Así pois, era importante, necesario, quitar ao goberno non sómentes toda acción directa sobre a instrución, senón mesmo non deixarlle ningunha influencia directa. A abolición da realza pode pois permitir facer cambios útiles a esta parte do plan, pero non é menos preciso conciliar estes dous principios: que o goberno nunca teña influencia algunha sobre as cousas que se ensinan e que unha sociedade científica se distraia o menos posible do seu verdadeiro obxecto: a propagación, o perfeccionamento, os progresos dos coñecementos útiles aos homes...

Dúas clases teñen exercido sobre o pobo en case todos os lugares un dominio do que só a instrución pode preservalo: son os homes de leis e os sacerdotes: uns apodéranse da súa conciencia, os outros, dos seus asuntos. En balde se dirá que as leis poden ser o bastante simples para que a instrución sexa inútil para o pobo. As leis primitivas de todos os pobos eran simples, estaban escritas nun idioma que todo o mundo entendía e, sen embargo, é desas leis de onde, con tempo e sutilezas, os lexisladores teñen chegado a formar códigos complicados, escuros, escritos nun estilo inintelixible para calquera outro que non sexan iles. A instrución non é menos necesaria para protexer a conciencia das trampas do sacerdocio. A moral primitiva de todas as relixións ten sido tamén moi simple, bastante conforme á moral natural, pero tamén en todas as relixións os sacerdotes teñen feito dela o instrumento da súa ambición. Sería pois traicionar ao pobo non darlle, nunha instrución moral independente de toda relixión particular, un seguro protector contra o perigo que ameaza a súa liberdade e a súa felicidade..." (*Sobre a necesidade da instrución pública* [1793])

Neste texto especialmente significativo e que ten o valor engadido de ser o seu verdadeiro testamento político-educativo, o Marqués de Condorcet, o último dos ilustrados e un loitador infatigable polas liberdades, por todos os dereitos e por todas as causas xustas daquel tempo –o desenvolvemento das ciencias, a defensa da República como forma de goberno, a abolición da escravitude e a liquidación da segregación racial ou a liberación da muller-, fai un canto sonoro e magnífico da universalización do ensino e do carácter laico da educación. Nalgún lugar do seu famosísimo *Rapport*, di ben claro: "a relixión, na igrexa; na escola, a moral".

O texto do que queremos entresacar e comentar algunhas citas arranca dicindo: "A comezos do século XV, Europa enteira, sumida na ignorancia, xemía baixo o xugo da aristocracia nobiliaria e da tiranía sacerdotal". Ficaban así, fronte por fronte da burguesía revolucionaria (e que hoxe renega mesmo da súa propia revolución), os seus dous inimigos principais: a aristocracia e o clero.

Pero Condorcet suliña con énfase: "sumida na ignorancia". Isto é, sen instrución, sen educación, sen cultura. Ou o que é o mesmo: só sendo educados e cultos poderemos ser verdadeiramente libres. E, un pouco máis adiante, remacha: "O home que, por falta de luces, depende de outro home nas accións da vida común, pode pretendese verdadeiramente libre?". Máis aínda: "se a liberdade non perece é unicamente porque os progresos das luces aseguran a súa duración eterna". ¡Metafísica ilustrada case! Un certo perennialismo das luces. O progreso indefinido. Lembremos o seu outro libro cuasetestamentario: *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'Esprit humain*.

Despois, Condorcet entra en detalles:

"Antes da invención da imprenta, a instrución era moi cara e, nos pobos antigos, ésa foi unha das causas que contribuíron máis a conservar o espírito aristocrático dos seus gobernos. Felizmente, nas nacións modernas, este mesmo espírito dominador do clero, que ten causado tantos males, non podendo exercer senón multiplicando os seus instrumentos, tense visto forzado a multiplicar tamén as escolas e abrilas por numerosas fundacións á clase pobre do pobo" [cursiva nosa].

E insistirá unha e outra vez na necesidade de "extender a instrución". Tampouco debemos esquecer a semántica mesma da palabra francesa *instruction*. Palabra que traducida

as linguas hispánicas –ao galego por exemplo- aparecerá callada de connotacións culturalistas. ‘Instrución’ case como sinónimo de cultura. Ser instruídos é tanto como ser cultos ou ter un certo nivel de cultura. Concepción Arenal falará de ser instruídos para ser educados. A ‘instrución’ como un medio e a ‘educación’ como un fin. Hoxe, dous conceptos case sinonimizados, pero aínda con connotacións propias cada un. Impúxose en moita maior medida a palabra ‘educación’, como consecuencia do predominio mundial da cultura anglosaxona. A *education*, sobre todo dende a escrita cuasefundacional de John Locke nos seus *Pensamentos sobre educación*, terminará impoñendo o seu contido empirista e práctico típicamente inglés. Aínda que, pola súa banda, o alemán *Bildung*, a educación en tanto que ‘formación’, ocupará tamén o seu espazo na Europa do XIX sobre todo. Hoxe son entendibles e perfectamente integrables os tres conceptos. Porque no hay ‘educación’ posible sen ‘instrución’ e sen ‘formación’.

Cando Condorcet escribe ese texto, como xa dixemos antes, está a ferver a Revolución que comezara en 1789. E Condorcet sabía das mudanzas políticas continuas. Por iso non quere comprometerse con ningún tipo de goberno e afirma con moita decisión:

“A abolición da realenza pode pois permitir facer cambios útiles..., pero non é menos preciso conciliar estes dous principios: que o goberno nunca teña influencia algunha sobre as cousas que se ensinan e que unha sociedade científica se desvíe o menos posible do seu verdadeiro obxecto: a propagación, o perfeccionamento, os progresos dos coñecementos útiles aos homes...”.

Así pois, liberdade de ensino, liberdade de conciencia e liberdade de doutrinas.

Pero convén agora facer sitio destacado para a cita final do importantísimo texto condorcetiano, unha cita reveladora de moitas cousas, moi longa e que segue a ter no noso país unha rabiosa actualidade. Di así:

“Dúas clases teñen exercido sobre o pobo en case todos os lugares un dominio do que só a instrución pode preservalo: son os homes de leis e os sacerdotes: uns apodéranse da súa conciencia, os outros dos seus asuntos. Poderase dicir inútilmente que as leis poden ser o bastante simples para que a instrución sexa inútil para o pobo. As leis primitivas de todos os pobos eran simples, estaban escritas nun idioma que todo o mundo entendía e, sen embargo, é desas leis de onde, con tempo e sutilezas, os lexisladores teñen chegado a formar códigos complicados, escuros, escritos nun estilo inintelixible para calquera outro que non foran iles”.

E segue dicindo Condorcet:

“A instrución non é menos necesaria para protexer a conciencia das trampas do sacerdocio. A moral primitiva de todas as relixións ten sido tamén moi simple, bastante conforme á moral natural, pero tamén en todas as relixións os sacerdotes teñen feito dela o instrumento da súa ambición. Sería pois traicionar ao pobo non darlle, nunha instrución moral independente de toda relixión particular, un seguro protector contra o perigo que ameaza a súa liberdade e a súa felicidade”.

Velaí dúas citas angulares do pensamento ilustrado condorcetiano e revolucionario. Entre o texto de Rousseau e o de Condorcet non só hai un lapso de case corenta anos.

Hai todo un vertixinoso proceso revolucionario, transcendentais acontecementos sociais, unha práctica política intensísima e o desenvolvemento fulgurante dunha nova cultura.

Compostela, xuño, 2008.

La urbanidad y la educación cívica como disciplinas escolares: relación e implicaciones

Etiquette and Civic Education as School Subjects: Their Relationship and Implications

Carmen BENSO CALVO

Universidad de Vigo

RESUMEN: La urbanidad y la educación cívica han venido formando parte del modelo de educación adoptado para la infancia y la juventud en los dos últimos siglos. Ambas disciplinas, junto a la moral, entre otras, han ido tejiendo el conjunto de virtudes cívicas que han caracterizado al buen ciudadano. Aunque tienen distinto origen y trayectoria curricular diferenciada, han compartido fundamentos y contenidos, de manera que las imbricaciones entre una y otra disciplina han sido evidentes. En este artículo se analizan la relación e implicaciones entre dos materias escolares que tienen un campo semántico amplio y cambiante a lo largo del tiempo, como son la urbanidad y la educación cívica. Mediante el análisis de los libros escolares que vehiculan el código social en las escuelas primarias, se hace un estudio especial de las dimensiones o componentes de la urbanidad, estudio que pone de manifiesto la complementariedad de estos dos aprendizajes y los elementos compartidos por ambas disciplinas.

PALABRAS CLAVE: historia del currículum, historia de la escuela, currículum escolar, urbanidad, educación cívica, libros escolares, educación cívico-social.

ABSTRACT: Etiquette and civic education have been part of the educational model taught to children and adolescents over the course of past two centuries. Both subjects, along with ethics, among others, have woven a fabric of civic virtues that have served to characterize the good citizen. While their origin and the trajectory of their curricula differ, these subjects have shared basic concepts and contents, so that the two are clearly intertwined. This article analyses the relationship and pertinent implications between two school subjects whose broad semantic field has undergone changes over the years- namely, etiquette and civic education. Through the analysis of the schoolbooks that serve to channel the social code in the primary schools, the article focuses on the dimensions or components of etiquette, highlighting the way in which these two subjects complement each other and the elements they share.

KEY WORDS: history of the curriculum, history of the school, school curriculum, etiquette, civic education, school books, civic and social education.

1. Introducción

La urbanidad y la educación cívica han venido formando parte del modelo de educación adoptado para la infancia y la juventud en los dos últimos siglos. Ambas disciplinas, junto a la moral, entre otras, han ido tejiendo el conjunto de virtudes cívicas, cambiantes en el tiempo, que han caracterizado al buen ciudadano. Es cierto que se trata de dos disciplinas escolares –relativamente autónomas– con distinto origen y trayectoria curricular diferenciada, como han demostrado los estudios históricos que se han realizado sobre ellas¹, pero no es menos cierto que, desde que confluyeron sus destinos en la educación de la juventud al final de la modernidad, han compartido –al menos parcialmente– fundamentos y contenidos y que, por ello, las imbricaciones entre una y otra han sido evidentes.

La urbanidad hunde sus raíces en la pedagogía humanística en cuanto entró a formar parte del ideal renacentista de hombre educado. Erasmo elaboró el primer código social para la educación de la infancia, su famoso *De civilitate morum puerilium* (*De la urbanidad en las maneras de los niños*)², un librito que enseguida tuvo gran aceptación y difusión. Muy pronto, las escuelas católicas y protestantes incorporaron la urbanidad erasmiana, convenientemente adaptada, al currículum escolar. Desde entonces, explícita o implícitamente, la urbanidad³ ha constituido un componente importante de los aprendizajes escolares en la sociedad occidental; compendio de una multiforme educación religiosa, moral, social y cívica, ha constituido un auténtico ideal educativo, el ideal de *hombre educado*, ideal que, como la propia urbanidad, irá cambiando con el tiempo y estará al servicio del orden social establecido⁴. En lo que se refiere a España, las investigaciones realizadas en los últimos años así lo confirman.

¹ Sobre la urbanidad pueden verse, entre otros, los trabajos de Jacques REVEL: “Los usos de la civilidad”, en Ph. ARIES y G. DUBY (Eds.), *Historia de la vida privada*, Madrid, Círculo de Lectores, pp. 169-209; Roger CHAR-TIER: “Los manuales de civilidad. Distinción y divulgación: la civilidad y sus libros”, en *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, 1993, pp. 246-283; Carmen BENSO: *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*, Vigo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, 1997; Fernando ESTEBAN RUIZ, “La urbanidad en el enciclopedismo escolar. Devenir y ocaso de una disciplina”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 184, 2000, pp. 81-112.; Juan Luis GUERENA: *El alfabeto de las buenas maneras*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Sobre la educación cívica remitimos a las obras de Alejandro MAYORDOMO: *El aprendizaje cívico*, Barcelona, Ariel, 1998, y Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA: *Educación en valores. Formar ciudadanos. Vieja y nueva educación*, Madrid, biblioteca Nueva, 2007.

² El libro fue publicado por primera vez en Basilea en 1530, e inmediatamente consiguió un inmenso éxito en casi toda Europa. No obstante se careció de una versión española hasta muy tarde; de 1912 data una edición bilingüe latín-catalán (*Llibre de Civilitat Pueril* por José Pin y Soler) y de 1984 la primera versión castellana, también en edición bilingüe (*De la urbanidad en las maneras de los niños* traducida por Agustín GARCÍA CALVO y comentada por Julia VARELA, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (clásicos de Educación, 1), 1985).

³ En España, en lugar del término utilizado por Erasmo (civilitas), y recogido en otras muchas lenguas europeas (como el francés “civilité”, el inglés “civility” o el portugués “civildade”), se adoptan otras voces, tales como buena crianza, buenos modales y sobre todo la de urbanidad. Véase Jean Luis Guereña, *Op. cit.*, pp. 31-32.

⁴ Véase Julia VARELA, “Comentario” a la obra de ERASMO: *De la urbanidad en las maneras de los niños*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, pp. 81-110.

Por su parte, la educación cívica –una noción, igualmente, amplia y cambiante-, en su dimensión política, tiene una indiscutible tradición republicana en cuanto se dirige a la formación del ciudadano; con la Revolución de 1789 alcanzará un gran protagonismo. Los ilustrados van preparando el camino de la adecuada formación para una nueva moral pública; los políticos de la revolución francesa –caso especial de Condorcet- pondrán las bases definitivas de la educación del individuo para el nuevo status civil conquistado: la ciudadanía; los pedagogos de finales del siglo XVIII y principios del XIX (la época) (Pestalozzi, Kant, Herbart), en su aplicación por sistematizar el pensamiento pedagógico, abundan en las relaciones entre la educación y la sociedad haciendo énfasis en los aprovechables efectos de la primera sobre el carácter de la persona en su comportamiento cívico⁵. La construcción de los nuevos estados liberales sobre la base del ideal nacional, dará a la formación de los ciudadanos una impronta nacionalista y patriótica, que se verá acentuada hacia finales de siglo con el fin de neutralizar el auge del internacionalismo y mitigar las fuertes tensiones sociales de la época. Jalones señalados en la trayectoria de la educación cívica, entendida desde la primacía de la dimensión política, serán las más importantes etapas republicanas en los países de nuestro entorno, como en el caso de Francia ocurre con la República de Jules Ferry, y en el nuestro propio, con la II República.

Siendo, pues, dos disciplinas con raíz propia, la urbanidad y la educación cívica, en los dos últimos siglos, se han visto involucradas en la construcción de un nuevo modelo de hombre y de mujer, y de sociedad, la sociedad liberal; un modelo no estable ni uniforme sino cambiante en el tiempo y variado, en el que inevitablemente las dos han participado desde planteamientos y orientaciones parcialmente coincidentes; a veces, como disciplinas autónomas, y a veces, integradas en otros aprendizajes. Pero ni la urbanidad se funde en la educación cívica, ni pretenderá sustituirla. La tradicional ausencia de un ámbito curricular compartido para la ciencias sociales o humanas, y la consiguiente fragmentación de los contenidos escolares en asignaturas más o menos autónomas, originará que los aprendizajes escolares orientados a “formar hombres” (lo que en la práctica equivaldrá a llegar a ser y comportarse según los patrones establecidos por la clase dominante), se enfoquen desde perspectivas semejantes y participen de elementos comunes. Moral, urbanidad, educación cívica, historia nacional, elementos del derecho, y hasta la economía doméstica y la higiene, para el sexo femenino, presentan, en mayor o menor medida, según los casos, programas que rozan, y hasta a veces superponen, parcialmente, sus objetivos y contenidos. La razón, tal vez está, por una parte, en el carácter transversal de la mayor parte de estos aprendizajes, lo que explica que elementos, por ejemplo, de la educación cívica se insertan en los programas de las otras asignaturas mencionadas, y por otra, en el carácter multidimensional de las mencionadas disciplinas, lo que origina que materias como la urbanidad y la misma educación cívica, se puedan abordar desde distintas perspectivas (moral, política, cívica, estética...) y que se pongan en evidencia sus imbricaciones.

⁵ Véase Alejandro MAYORDOMO, *Op. cit.*, p. 22.

En este trabajo nos proponemos desentrañar algunos de los elementos esenciales compartidos por dos aprendizajes tradicionales, y en la actualidad, por distinto motivo, reivindicados o cuestionados, como son la urbanidad y la educación cívica. Como construcciones sociales, ambas disciplinas han evolucionado –aunque a un ritmo propio– con el tiempo, al hilo de las transformaciones sociales y políticas que se han ido sucediendo. Nos detendremos especialmente en el análisis de las dimensiones que ha ido adquiriendo la urbanidad en su trayectoria académica a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, en lo que respecta a España, valiéndonos del principal instrumento de aprendizaje: los libros escolares. Dimensiones muchas de ellas compartidas por la educación cívica.

2. Una trayectoria común: relación e implicaciones entre la enseñanza de la urbanidad y la educación cívica

Del análisis de los libros escolares que vehiculan la enseñanza de la urbanidad y la educación cívica, en el periodo analizado, se infiere que los contenidos de estas disciplinas rozan y se complementan siempre, y que incluso llegan a integrarse, al menos parcialmente, en alguna época concreta. Los estudios que en los últimos años se han realizado sobre la historia de ambas disciplinas escolares también lo confirman. Veamos algunas de las cuestiones más determinantes en las que basamos nuestra afirmación:

1) Se trata de dos disciplinas que, esencialmente, se orientan a enseñar a vivir en sociedad, mejor dicho, en un modelo concreto de sociedad, cuyas formas de vida y de gobierno van cambiando con el tiempo, propiciando que los aprendizajes sociales se acomoden a tales cambios.

Que la enseñanza de la urbanidad comporta un aprendizaje social, por y para vivir “civilizadamente” en una determinada sociedad, según el código social al uso, no admite la menor duda. Cada hombre y cada mujer, cada niño y cada niña, según la posición que ocupe en la sociedad, deberá acomodar su conducta a las normas que en cada momento y circunstancia se consideren socialmente aceptables. Unas normas, dicho sea de paso, que no son neutras. El análisis detenido de los libritos escolares de urbanidad que han circulado por las escuelas primarias –también de las secundarias–, permite descubrir las variadas funciones que ha venido desempeñando la enseñanza de esta asignatura en nuestra sociedad. Un instrumento que ha colaborado eficazmente en la formación –léase control– de las nuevas generaciones, a través de la mediación escolar, transmitiendo normas, generando actitudes e inculcando los valores y principios que subyacen en el código social. Un control dirigido, normalmente, a salvaguardar el orden y la paz social: ahí han cumplido su función los principios de jerarquía, autoridad y orden en que se han basado, durante varios siglos, las reglas de la convención social. Pero, aun siendo clara esta orientación de la urbanidad, no se agota en ella la funcionalidad que se desprende de este aprendizaje, en tanto se ha concebido, en algunas ocasiones, como un componente más de la formación dirigida a la necesaria regeneración moral de la sociedad, construyendo una nueva sociabilidad y desarrollando hábitos de trabajo, higiene, orden, ahorro, objetivos, por supuesto, no exclusivos de la urbanidad pero sí presentes en los nuevos registros que adopta la urbanidad en la época de entre-siglos.

Así es como la urbanidad, buena aliada de la religión y la moral, prácticamente desde sus orígenes, y emparentada en este siglo con la higiene, pasa a desempeñar una importante acción socializadora y moralizadora de las clases populares, preservando de los temidos desórdenes sociales –sobre todo, después de las revoluciones románticas europeas de mediados de siglo- y consolidando el orden social burgués. Un orden, que se mantiene fundado en el imperativo moral del deber y que se traduce en las variadas obligaciones y en el respeto diferenciado del niño, el futuro adulto, para con los demás en función de las distintas “calidades” humanas⁶.

Como bien han demostrado los trabajos de Juan Manuel Fernández Soria y Alejandro Mayordomo que han profundizado desde diversas perspectivas en el estudio histórico de la educación cívica, se han sucedido varias concepciones de esta dimensión educativa. Así, por ejemplo, en el siglo XIX, liberales moderados y progresistas presentaron proyectos muy dispares de lo que debía ser la formación del ciudadano, un claro reflejo de la propia concepción social sostenida por estos dos sectores políticos. Como indica Fernández Soria “el moderantismo liberal, más atento a las posiciones del liberalismo económico que del liberalismo político, mejor defensor del primado de la inteligencia y de la propiedad que de los principios democratizadores de los liberales progresistas, apenas contemplará la educación cívica como un valor moral, cosa que sí sucede en los dictados legales que emanan de los breves periodos en los que el liberalismo progresista está en el poder”⁷. Para este sector político, la educación cívica se concibe como un instrumento mediante el que moralizar al ciudadano respecto al Estado, la Patria y la sociedad, esto es, como un medio de enseñarle sus deberes civiles y las obligaciones que requiere una vida política en democracia. Por su parte, el grupo krausista plantea la educación cívica desde la moralidad (formación en los deberes y derechos que requiere una vida política en democracia) y desde la neutralidad, elemento clave de su pensamiento pedagógico; por supuesto, también constituirá un ingrediente de la pretendida educación integral⁸. Y, si durante el siglo XIX primó la concepción de la educación cívica como una educación *para vivir en sociedad*, a principios del XX, con el auge de la corriente sociológica en educación, se abandonará esta concepción y será sustituida por la educación social, entendida como una formación por la misma sociedad⁹. Desde esta concepción la escuela se convertirá en el mejor escenario para adquirir el sentido social y practicar los deberes sociales (la solidaridad, la justicia...); para ello será básica la participación del alumno en la vida social de la institución escolar, en la que debe intervenir con derechos y deberes de plena ciudadanía: los juegos, la disciplina y el trabajo escolar, así como la participación en cooperativas y mutualidades escolares, son algunos de los medios mediante los cuales el niño va adquiriendo el pretendido “sentido social”.

⁶ Carmen BENSO, *Op. cit.*, p. 75.

⁷ Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, *Op. cit.*, p. 41.

⁸ *Ibidem*, p. 137.

⁹ Autores como Natorp, Dewey y Kerschensteiner, entre otros, sientan las bases de esta concepción que en España encontrará eco en las posiciones adoptadas sobre la educación cívica de Domingo Barnés y Ortega y Gasset (Véase Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, *Op. cit.*, pp. 137-140).

2) Una y otra disciplina están íntimamente ligadas a la moral; ambas, educación cívica y urbanidad, reclaman su fundamentación y base en la moral. No hay discusión en que la educación cívica tiene un componente moral, ético. Incluso podemos decir que se trata del componente más importante; es más, para muchos, como asegura Juan Manuel Soria, la educación moral y la educación cívica se condicionan¹⁰. Los progresos en una condicionan los progresos en otra. Ello equivale a decir que la educación cívica presupone la educación moral, a la cual debe subordinarse; la diferencia estriba en el tipo de moral de que se trate: católica o laica. La primera, con base en una moral heterónoma, pondrá más énfasis en los deberes u obligaciones del individuo, en este caso ciudadano; la segunda, partiendo de una moral autónoma, en los derechos civiles que hacen posible la construcción de un espacio público –político, social, simbólico...- común: el derecho a la libertad, la igualdad, la participación, la solidaridad, la justicia..., con independencia del credo religioso e ideológico. Por su parte, la enseñanza de la urbanidad, casi siempre etiquetada en los libritos escolares del siglo XIX de “cristiana”, lejos de presentarse simplemente como un código de cortesía o etiqueta, y de constituir, de este modo, una simple “virtud de la apariencia”, se fue impregnando de moral –cristiana, por supuesto-, al ser adoptada por las iglesias católica y protestante como un aprendizaje escolar. De la adaptación del original código humanístico a los usos de las escuelas cristianas de la Europa moderna, de las que se transfirió al currículum de las escuelas públicas del XIX, resultó una nueva urbanidad, impregnada de deberes –para con Dios, para con los demás y para con uno mismo-, con base y fundamento en la moral; de ahí se infiere el empeño de los autores de las urbanidades escolares por justificar que las normas de este nuevo código social obedecen a virtudes cristianas, cuestión sobre la que incidiremos más adelante¹¹. A pesar de que éste es el modelo de urbanidad escolar que ha predominado en el panorama escolar de los dos últimos siglos en España, ha habido otras propuestas didácticas, como la que defendida por los institucionistas, en la que la urbanidad es entendida como un aprendizaje social entroncado con una ética laica, muy valorado para la necesaria regeneración de la sociedad española finisecular. Del valor de las buenas maneras para el grupo krausista da cuenta el propio Giner, para quien las buenas maneras son un componente importante de la esmerada educación, integral, que ha de recibir todo ciudadano. Las razones las ofrece en un interesante ensayo dirigido a comentar un trabajo de Spencer sobre *Las maneras y la moda*. Para el director de la Institución Libre de Enseñanza,

“merced a la íntima unidad del ser humano y a la continua acción y reacción que en él ofrecen lo interior y lo externo, reobra siempre esta última esfera sobre aquélla, asimilándose poco a poco en su evolución el espíritu todos los progresos realizados en lo que a `primera

¹⁰ Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, *Op. cit.*, p. 144. Adolfo FERRIÉRE afirma con rotundidad en su famosa obra *La educación autónoma. Arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad* (Madrid, Francisco Beltrán, Librería española y extranjera, 1926, p. 318): “La educación cívica es una educación moral. Esta es una de las verdades mejor demostradas”.

¹¹ En esta línea, autores, como Rufino BLANCO, consideran a la urbanidad como una parte de la moral: “Es la parte de la moral lo que vulgarmente se llama urbanidad, buena crianza, y, por antonomasia, educación” (*Teoría de la educación*, Madrid, Prelado, Páez y Cia, 1912, p. 338).

vista parece más insignificante y ajeno a nuestra vida íntima., Recuérdese, que no ya en la educación del niño, sino en la de los hombres de todas las edades, esta acción, que podría decirse de fuera adentro, es la única mediante la cual puede estimular un individuo la reforma interior de otros; y considérese, en particular, hasta qué punto el aseo, la compostura exterior en la voz, el ademán y el gesto, el cuidado en todo cuanto se refiere a la manifestación de nuestro ser, son influjos de los más poderosos para aquella reforma, cuyo ritmo acaba por responder al que a dichas manifestaciones imponemos¹².

El influjo del maestro se verá en las ideas de otros pedagogos importantes de la Institución. Aniceto Sela afirma que la cortesía y las buenas maneras son necesarias e importantes para la acción formativa, pues en el maestro no son suficientes cualidades como la rectitud, la tolerancia y la justicia; también se tiene que proveer de la flexibilidad que dan los buenos modales, esa cualidad de “redondear las esquinas” que se hace grata a los demás y muestra seguridad en uno mismo. Considera igualmente, haciéndose eco de las ideas expuestas por Giner, que “si ahora se considera que nuestros actos influyen sobre nuestro carácter y que tendemos a ser por dentro como aparecemos por fuera, se comprenderá toda la trascendencia de la cortesía y las buenas maneras”, a las que considera “las formas de la virtud”, de la que, por supuesto, forma parte el buen humor¹³.

3) Aunque conservando, en parte, su propia identidad, la urbanidad y la educación cívica colaboran en un mismo proyecto educador, un proyecto que persigue un determinado modelo de hombre y de mujer adaptado a las condiciones de los tiempos. No es fácil aproximarnos a un concepto de educación cívica, dado el sentido polimorfo y cambiante del término. No obstante, podemos admitir que la educación cívica, en sentido estricto, forma para el adecuado ejercicio de la ciudadanía; el aprendizaje cívico, desde esta óptica, implica básicamente el conocimiento y la práctica de los deberes y derechos que comporta la condición de ciudadano. Ahora bien, como el mismo concepto de ciudadano ha ido variando al ritmo de los cambios políticos y sociales que se han sucedido en nuestra historia contemporánea, es lógico pensar, como así ha sucedido, que la educación cívica también haya experimentado los cambios que las circunstancias políticas exigían. Desde una óptica restringida, estaríamos refiriéndonos a una formación básicamente política. El enfoque político de la educación cívica la entroncará fundamentalmente con el derecho, asignatura que ha figurado en algunos planes de la enseñanza primaria.

Si prescindimos de esta acepción restringida, y contemplamos la educación cívica desde una perspectiva más amplia, es clara la implicación de esta disciplina con la urbanidad y otras materias del currículum escolar –como la moral, la higiene, la historia nacional...- en el objetivo de inculcar en los niños que asisten a las escuelas primarias todo un conjunto de virtudes cívicas, virtudes que van tejiendo lo que tiene que ser un buen ciudadano. En defi-

¹² Francisco GINER DE LOS RÍOS, “Spencer y las buenas maneras”, en *Obras completas* de D. Francisco Giner de los Ríos, vol. VII, *Estudios sobre educación*, Madrid, La Lectura, 1922, p. 150.

¹³ Aniceto SELA, *La misión moral de la Universidad*, citado por Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, *Op. cit.*, p. 97.

nitiva, ambas materias, educación cívica y urbanidad, suman sus esfuerzos en la formación del hombre-ciudadano. Y, ¿cómo entienden las clases dirigentes –las responsables del currículo escolar- que tiene que ser y comportarse este ciudadano? El análisis de los textos que vehiculan estos aprendizajes facilita el modelo: hombres y mujeres respetuosos, sobre todo con la autoridad y con las leyes, responsables, sumisos, disciplinados, trabajadores, resignados, amantes del orden (el orden establecido, se entiende) y de la patria, de buenas maneras y trato agradable, leales, buenos padres, asegurando en el seno del hogar –misión preferente de la madre-, la transmisión de estos mismos valores y principios a los hijos. Sólo algunos pedagogos, como Montesino y Giner, se aportan de este patrón poniendo énfasis en la educación en la responsabilidad, solidaridad, libertad y autonomía de los escolares, y proponen como método para conseguirlo el autogobierno en la escuela¹⁴ –buena prueba de la influencia inglesa en ambos-, adelantándose con ello a los pedagogos de la Escuela Nueva que promueven la educación autónoma y el autogobierno de los escolares como un complemento fundamental y necesario de la escuela activa.

4) Por último, la urbanidad y la educación cívica, al constituir una parte importante del conjunto de aprendizajes orientados a conformar el modelo tradicional de hombre educado, en el sentido más propio de la primera disciplina, o de buen ciudadano, en la acepción más próxima a la segunda, participan de unas notas comunes: difícilmente asignaturas autónomas, sus máximas, orientaciones o consejos se integran en unos cuerpos de contenido más amplio, como son los libros de lectura escolares, unos instrumentos que adoptando formas didácticas variadas, son los libros más utilizados por los escolares y también los que más eficazmente transmiten las normas, valores, principios, conductas y actitudes que están en la base para garantizar ese ideal de niño y niña bien educados. De igual modo, los tratados de moral, de derecho, de higiene, de historia, libros llamados de “deberes”... integrarán contenidos más o menos explícitos de carácter-social, evidenciando que, si bien en los algunos planes de enseñanza, y en las programaciones reales de las escuelas, han figurado como asignaturas autónomas, en la práctica han constituido también dos aprendizajes transversales, implícitos en el ámbito curricular de otras disciplinas¹⁵.

Por separado, los manuales y cartillas de urbanidad suelen insertar contenidos que podemos considerar más específicos de la educación cívica, sobre todo en aquellos periodos en los que hay una clara intencionalidad de reforzar la socialización política de las clases populares, como tendremos oportunidad de analizar más adelante, y los libros de educación cívica integran, con frecuencia, contenidos próximos a los que ofrecen los manuales de urbanidad. Como señala Alejandro Mayordomo, la civilidad –término francés para designar a la urbanidad-, fuertemente vinculada a la moral, como hemos indicado, “enseguida será una virtud social y republicana”¹⁶; buena prueba de ello, según Chartier, es la

¹⁴ Véase Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, *Op. cit.*, pp. 261-262.

¹⁵ Muchos autores entenderán que la historia, por ejemplo, será un buen vehículo para extraer enseñanzas de carácter cívico.

¹⁶ Alejandro MAYORDOMO, *Op. cit.*, p. 21.

inminente aparición en la Revolución francesa, de nuevos textos de urbanidad -específicamente llamados de *civilité républicaine*- que incorporan nuevos contenidos y principios como la libertad, la igualdad, la conversión del hombre en ciudadano y ser social. Una muestra más de la interdisciplinariedad de estas asignaturas.

Además, los dos aprendizajes que nos ocupan ofrecen otra nota en común: ambos, como el aprendizaje moral, tienen una importante dimensión práctica. Se aprende a vivir en sociedad, no sólo conociendo los preceptos y las normas contenidos en los manuales escolares, sino, sobre todo, poniendo en práctica esas normas y principios establecidos en el ámbito cívico y en el campo de las relaciones sociales, dentro de la misma sociedad. Como el medio familiar no suele reunir las condiciones de un buen laboratorio social, el ensayo deberá hacerse en la comunidad escolar; la escuela, el aula, como ya hemos comentado, podría constituir un buen escenario para poner en juego las virtudes cívicas y morales; la vía del ejemplo y la imitación el medio más eficaz de adquirirlas. Lo aconsejaban ya algunos manuales del XIX y lo recomendaba a los maestros Pablo Montesino en el famoso Reglamento de las escuelas públicas de 1838. De todos modos, la escuela pública del XIX generó una gran desconfianza en algunos expertos en educación, en cuanto a la posibilidad de constituir un adecuado teatro en el que se realizaran los primeros ensayos sociales¹⁷. Demasiados problemas y carencias pesaban sobre el maestro y la escuela para esperar lo contrario; tampoco se podía contar con el apoyo familiar. Pasará tiempo hasta que la escuela se transforme y el maestro, mejor formado, pueda asumir tal reto.

Hasta ahora hemos incidido en las semejanzas e implicaciones de las dos disciplinas que nos ocupan. También pueden apreciarse algunas notas diferenciales:

1) Mientras los conceptos de educación cívica y de ciudadanía han sido conceptos cambiantes a lo largo del tiempo (no es lo mismo ser ciudadano de una ciudad-estado, que de una nación-patria o de un mundo globalizado como el actual, por poner un ejemplo), el código social imperante en el mundo occidental ha tenido una larga duración en cuanto responde al modelo burgués europeo previo a la primera guerra mundial¹⁸.

¹⁷ No olvidemos que la escuela pública del XIX está dirigida a los hijos de las clases populares, esto es, de las gentes procedentes del medio rural y urbano carentes de toda “educación”, con graves problemas de subsistencia, y que a decir de Pablo Montesino, manifiestan unas “maneras toscas, ásperas y hasta brutales” –signo, no olvidemos, de la endeble catadura moral que se les atribuye-. Ante estas gentes, la empresa educativa del maestro, al que ante todo se le pide modelar la conducta del alumno, es sumamente ardua y complicada; sobre todo si dicha empresa conlleva el generar buenos hábitos de urbanidad y de higiene, inculcar valores y principios acordes con la moral –católica, en entiendo- y transmitir unas ideas de patria y sociedad a la medida de los intereses de la burguesía en el poder. El inspector de instrucción primaria, Mariano SÁNCHEZ OCAÑA, les vaticina “verdaderos sacrificios y penalidades”; tendrá que hacer alarde de un tacto exquisito –para que su acción no provocara conflictos con los padres y para conseguir el conveniente “curso de las familias en la educación de la niñez” (*La maestra. Guía de educación práctica para las profesoras de instrucción primaria y madres de familia*, Valladolid, Imprenta de D. Juan de la Cuesta, 1856, p. 45)

¹⁸ Véase J. Luis GUEREÑA. *Op. cit.*

2) Los elementos políticos de la educación cívica son de carácter nacional, van ligados al desarrollo de las naciones y de la patria; por ello el acento de esta formación se pone en lo diferencial, en lo propio. El código social es más amplio y uniforme; apenas se observan particularidades nacionales, en correspondencia con el modelo burgués de larga duración que le dio origen; las pautas que regulan la convivencia social durante un largo tiempo serán muy semejantes en todos los países de nuestro entorno cultural.

3. Dimensiones de la enseñanza de la urbanidad, o cómo contribuye la urbanidad a la formación del ciudadano

¿Cómo se entiende la enseñanza de la urbanidad que se enseña en las escuelas? ¿Qué componentes tiene? ¿Cómo ha contribuido esta disciplina a la formación del ciudadano? ¿Cuándo se evidencia la imbricación de sus contenidos con los específicos de la educación cívica? Para responder a estos interrogantes hemos recurrido al análisis de los libros escolares utilizados para la enseñanza de la urbanidad en las escuelas primarias durante el largo periodo comprendido entre los inicios del sistema educativo liberal y la dictadura franquista; pertenecen, en su mayor parte, a dos géneros de libros escolares: los manuales o cartillas de urbanidad y los libros de lectura. Se trata, en ambos casos, de libritos de larga duración en cuanto su uso escolar, a tenor del elevado número de ediciones alcanzadas y de la práctica reproducción de los modelos originales en las nuevas producciones textuales.

Partimos de la base de que la noción de urbanidad, como afirma Roger Chartier¹⁹, está basada en el interior de un amplio campo semántico a la vez extenso, móvil y variable, desde los inicios de la época moderna hasta entrado el siglo XX. Los autores de urbanidades escolares del XIX insisten en aclarar que se trata de un código social que “emana de la religión y la sana moral”. Tal como analizaron Jacques Revel y Roger Chartier, los componentes básicos de la urbanidad que se incorpora al currículum de las escuelas de instrucción primaria del siglo XIX, siguen conservando, en esencia, su doble ascendiente humanista y cristiano: se trata de la *civilitas* erasmiana con un incuestionable objetivo pedagógico a la que se incorpora pronto un nuevo componente cristiano, producto de la penetración del código social de Erasmo en las escuelas protestantes y católicas.

En efecto, la urbanidad erasmiana, nacida de un proyecto humanista: hacer que el niño fuera sensible a la necesidad de un código general de sociabilidad, o, lo que es lo mismo, introducirlo en la civilización, sufrirá un importante proceso de adaptación al incorporarse al programa educativo del cristianismo protestante y católico²⁰. Como resultado del mismo

- El aprendizaje de la urbanidad adquiere un carácter más disciplinado; la urbanidad pasa a constituir un buen instrumento al servicio de la disciplina en la escuela. Su versión más rígida llegará, ya cruzado el siglo XVII, con los Hermanos de las Escuelas

¹⁹ Roger CHARTIER, *Op. cit.*

²⁰ Véase Carmen BENSO, *Op. cit.* pp. 30-36.

Cristianas. Juan Bautista de la Salle, en 1679, elabora una versión rígida e imperativa de la obra de Erasmo bajo el título “Reglas del decoro y de la civilidad cristiana”.

- Tenderá a convertirse en un ejercicio escolar destinado a proporcionar una instrucción indisolublemente religiosa y cívica.
- En adelante, la enseñanza de los comportamientos irá unida a los rudimentos de la fe, de los de la moral y la lectura.
- En particular, la versión lasaliana al mismo tiempo que cristianiza los fundamentos de la urbanidad, propone a un público infantil, numeroso y socialmente amplio, nuevas normas de conducta, obligatorias y exigentes.
- La urbanidad constituirá un auténtico ideal formativo para el hombre moderno, compendio de una multiforme educación religiosa, moral, social y cívica.

Así es como, según Francisco Javier Laspalas, la urbanidad, concepto integrado por “elementos morales –el autocontrol de los impulsos, la huida las costumbres y ejemplos deshonestos-, sociales –un afinamiento y codificación del trato personal que lo haga más fluido y agradable-, religiosos la presencia regular de la oración en la vida diaria, las actitudes externas que se han de adoptar ante lo sagrado- y cívicos –los signos de deferencia hacia los padres y superiores, el respeto a las normas elementales de convivencia social-, se convirtió en “la parte más peculiar de la educación del Antiguo Régimen”²¹.

Desde la modernidad, los libros escolares de urbanidad transmitirán un mensaje uniforme: la sociabilidad tiene que estar regulada por un código que obedece a principios morales, sociales, estéticos, políticos..., esto es, un código que permite la vida en sociedad de los hombres dentro de una cierta armonía, que hace agradable el trato entre las gentes y que, ante todo, garantiza el orden social establecido. No obstante, aunque el mensaje básico de la urbanidad permanece hasta prácticamente nuestros días, el código social transmitido a las nuevas generaciones sufrirá continuas adaptaciones, al hilo de las transformaciones más profundas que experimenta la sociedad y la consolidación de nuevos valores y principios, de todo orden –higiénicos, políticos, morales..., que van introduciendo nuevas bases a la convivencia.

3.1. La dimensión social

Desde sus orígenes, la urbanidad es entendida como una virtud social que hace agradable, y hasta cierto punto posible, la vida de relación entre los hombres. Fiel a su pasado humanístico, la urbanidad comporta un sistema de normas sociales que intentan yugular la violencia entre los seres humanos y crear una sociabilidad relativamente armoniosa. No es de extrañar, como apunta Chartier, que estas reglas se hayan dirigido durante siglos

²¹ Francisco Javier LASPALAS, *La reinención de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna*, Pamplona, Eunsa, 1993, p. 217.

a “someter las espontaneidades y los desórdenes, a asegurar una traducción adecuada y legible de las jerarquías de los estados, a extinguir las violencias que desgarraban el espacio social” (112). En este sentido, la noción de urbanidad está próxima a lo que entendemos en nuestra cultura greco-latina por civilización, y, más concretamente, a las formas de vida desarrolladas en las ciudades –de ahí, como se sabe, el origen de la palabra urbanidad-, por lo que se opone por igual a la barbarie de los que no han sido civilizados, y durante mucho tiempo a la rusticidad del mundo campesino. Como virtud o cualidad social, se puede considerar la capa más superficial del comportamiento humano.

La persona urbana domina el arte de agradar. De ello resultará un beneficio para la sociedad, en cuanto colabora a mitigar las tensiones sociales y a hacer agradable la vida entre los hombres, y un beneficio para el individuo que la practica, puesto que se hará acreedor de la mayor consideración de los demás, ganará una excelente reputación y obtendrá, en forma de buena fama y favores, una nada despreciable utilidad de su conducta. Los consejos que en este sentido ofrecen los manuales son abundantes:

“Una cosa dicha por una persona amable de un modo agraciado y con semblante risueño no puede menos de agradar; la misma cosa dicha entre dientes por un hombre tosco, con una frente ceñuda, no hay duda que desagradará”²².

“La cortesía es como un lazo de flores que une y hermana en cierta manera a todas las personas desde las grandes hasta los pequeños, y que hace agradable al rico el trato al pobre, y al pobre el trato al rico. Ella suaviza el mandato, disimula la pena y aumenta el precio del favor; evita una negativa al paso que provoca un servicio, y la mirada, la voz, las palabras, el aire y el gesto adquieren por ella una gracia particular”²³.

“El camino que conduce al corazón pasa por los sentidos: el que cautiva los ojos y los oídos ya tiene medio hecha la jornada”²⁴.

En las *Reglas de urbanidad y buenas maneras* de Ezequiel Solana²⁵ se lee el siguiente diálogo:

“-Es agradable la urbanidad en los niños?

-Si siempre es grato encontrar una persona atenta y comedida, lo es más cuando estas bellas cualidades se aprecian en los niños.

-Qué se dice del niño atento y cortés?

-Del niño atento y cortés todos dicen que está bien educado; todos le miran con cariño, porque a todos se hace simpático y agradable.

²² José B. de URCULLU, *Lecciones de moral, virtud y urbanidad*, Madrid, Imprenta de D. José Redondo Calleja, p. 285.

²³ Joaquín RUBIO Y ORS, *El libro de las niñas*, Barcelona, Imprenta de José Rubio, p. 104.

²⁴ Jacinto SALVÁ, *Opúsculo acerca de la urbanidad: reglas generales de buena educación escrito para uso de las escuelas de instrucción primaria*, Coruña, Imprenta del Hospicio, 4ª edición, 1857, pp. 7-8.

²⁵ Ezequiel SOLANA, *Reglas de Urbanidad y Buenas Maneras que conviene conocer a todo hombre para saber vivir en sociedad*, Madrid, Magisterio Español, novena edición, 1935, p. 10-11.

-Qué beneficios produce a los niños la buena educación?

-La buena educación afirma las bellas cualidades nativas, hace la vida más grata, alcanza a los niños una estimación más grande y les facilita el dulce vivir, el bienestar, la dicha.

-Qué consejos puede darse a los niños en orden a la urbanidad?

-A los niños debe aconsejarse que adquieran desde los primeros años las buenas maneras, el trato fin y delicado con sus semejantes, y así tendrán adelantado mucho camino para ser dichosos”.

3.2. La dimensión moral

Fiel a su herencia cristiana la urbanidad que se enseña en las escuelas no se define ni como un mero producto de la convención social, ni como un simple brillo exterior de la conducta humana, lo que llevaría a plantear la conducta civil o urbana en términos de hipocresía social. La práctica totalidad de los autores de tratados de urbanidad escolar presentan las reglas de urbanidad como “una emanación de los deberes morales”, cristianos, por supuesto. La mera conveniencia en el cumplimiento de las normas adquiere, de este modo, la fuerza del deber; la recomendación, el consejo, mudará en obligación, y el imperativo, el impersonal (se debe) o el futuro en primera persona, singular o plural (“haré tal cosa”, “no diré esto ni aquello”), serán la formas verbales más empleadas²⁶. Manuel José Carreño²⁷, autor venezolano de urbanidades muy utilizadas –tanto en su versión amplia, como en la abreviada- en todo el mundo latinoamericano a partir de mediados del siglo XIX -cuando aparece la primera edición-, incluida España, afirma que “los principios de la sana moral son los principios generadores de todas las virtudes sociales”. Lo justifica así:

“Sin el conocimiento y la práctica de las leyes que la moral prescribe, no puede haber entre los hombres ni paz, ni orden, ni felicidad; y en vano pretenderíamos encontrar en otra fuente los verdaderos principios constitutivos y conservadores de la sociedad que nos proponemos estudiar, y las reglas que nos enseñan a conducirnos en ella con la decencia y la moderación que distinguen al hombre civilizado y culto (...) La dignidad personal, los modales suaves e insinuantes, el aseo del cuerpo, que revela en el hombre la candidez del alma, la sobriedad y la templanza, la discreción y la prudencia, la tolerancia, y el constante cuidado, en suma, de complacer y jamás desagradar a los demás, que refunde todas las reglas de la cortesanía, ¿no son evidentemente otros tantos deberes que emanan del conocimiento de Dios, del gran principio de la caridad evangélica, y de la ley que nos conduce a la felicidad por el camino de la perfección moral?²⁸.”

La vinculación de las conductas con el alma que ellas manifiestan, es decir, la relación entre lo interno y lo externo, llevará a formular, en un tratadito de urbanidad, “el deber imprescindible que tenemos de corregir el desorden de nuestras pasiones, no sólo con el

²⁶ Véase J. L. GUERREÑA, *Op. cit.*, pp. 85-86.

²⁷ Manuel Antonio CARREÑO, *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos*, París, Garnier Hermanos, Libreros-Editores, 17ª edición, s/d, p. 8.

²⁸ *Ibidem*, pp. 5-6.

objeto principal de no ofender a Dios, sino también el de poder practicar cual corresponde las reglas de urbanidad” (Salva, 1857: 8). La urbanidad emparentará con la virtud; las normas del trato social –en principio, mera convención- se harán descansar sobre dos virtudes cristianas: la caridad y la justicia. He aquí algunos textos que así lo confirman:

“La niña que pudiendo mandar suplica, la que cuando habla a un pobre no mira en él los andrajos que le cubren sino el infeliz a quien la desgracia ha reducido a aquel estado, y le trata con dulzura, esa niña convierte la urbanidad en una virtud tan agradable a Dios como provechosa a las criaturas, enlaza la cortesía, que es hija de los hombres, con la caridad que es hija del Señor”²⁹

En un tratadito de urbanidad escrito para las niñas, Pilar Pascual de Sanjuán sostiene que la urbanidad debe considerarse “como el complemento de la caridad, puesto que nos enseña a tratar a los otros como por ellos quisiéramos ser tratados”³⁰.

La urbanidad también se asocia con la justicia, pues como dice Antonio Piralá, observando las normas que aquella prescribe “damos a cada uno la consideración que por su estado y calidad merece”³¹; buena argumentación para justificar las desigualdades sociales y el trato distintivo que a cada categoría social –superior, igual e inferior- le corresponde³². Muchas urbanidades inciden en ello: la urbanidad o cortesía –se lee en un pequeño librito escolar de mediados del siglo XIX- trata de agradar, esto es, ejecutar nuestras acciones de tal modo “que sean del agrado de dios y de los hombres”, lo que en relación al pobre se traduce en una *obra de caridad*, y en orden a las diferencias que se deben observar según la supuesta calidad de las personas, en un *acto de justicia*. Veamos el diálogo que se inserta en dicho libro³³:

P. ¿Qué cosa es la urbanidad o cortesía?

R. El modo de arreglar nuestras acciones

P. ¿Qué se entiende por arreglar nuestras acciones?

R. Ejecutarlas de tal modo, que sean del agrado de dios y de los hombres.

P. ¿Están muy unidas estas dos partes?

R. Sí, y tanto que es imposible sea justo con los hombres, quien no lo es con dios, ni puede agradar a Dios quien sea injusto con los hombres.

P. Luego la urbanidad, ¿es cierta especie de justicia?

²⁹ Joaquín RUBIO Y ORS, *El libro de las niñas*, Barcelona, Imprenta de José Rubio, 1845, pp. 106-107

³⁰ Pilar PASCUAL DE SANJUÁN, *La urbanidad para las niñas*, Barcelona, E. Paluzié, 1888, p. 7.

³¹ Antonio PIRALÁ, *El libro de oro de las niñas*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Mellado, 1860, octava edición, p. 119.

³² Invariablemente, los libros de urbanidad clasifican a los individuos en tres categorías: superior, igual e inferior. La excelencia social atribuida a los individuos de la primera, a los que se les presupone todas las virtudes y los más grandes méritos, les hace acreedores de los mayores deberes sociales y del máximo respeto.

³³ M. RODRÍGUEZ ESCOBAR, *Lecciones de urbanidad para las escuelas de instrucción primaria*, Madrid, Imprenta de Don Francisco Díaz, 1846, p. 4

R. Sí: pues con ella damos a cada uno el honor que le corresponde según su estado y calidad.

También Ezequiel Solana, en sus *Reglas de Urbanidad y Buenas Maneras* de principios del siglo XX, insiste en relacionar virtud y civilidad, la conducta externa con la bondad, hasta el punto de asegurar “que el hábito de aparentar el bien acaba por hacernos buenos sin sentirlo”³⁴. No solo practicando la cortesía se alcanza la virtud, sino que las mismas virtudes cívicas presuponen una alta dosis de bondad y otras virtudes morales: “la verdadera urbanidad –dice Solana- supone bondad, sentimiento de justicia, libertad y fortaleza”³⁵. La diferencia respecto a los planteamientos de las urbanidades anteriores reside en el sentido que adquieren en el libro de Solana los principios morales, mucho más próximos a una ética laica³⁶:

“Se es amable y cortés cuando se es bueno, cuando se siguen los impulsos naturales de su noble carácter. El sentimiento de justicia nos lleva a obrar de tal manera, que no quisiéramos que obraran de otro modo con nosotros los demás. En fin, el hombre, penetrado del sentimiento de su libertad y fortaleza, conserva el justo medio en el ejercicio de su delicado proceder, sabiendo mantenerse a igual distancia de la obsequiosidad y de la arrogancia, de la familiaridad y del orgullo”³⁷.

Como los planes de estudio de los dos últimos siglos no suelen contemplar la enseñanza de la urbanidad como disciplina plenamente autónoma -otra cosa es que los maestros incluyan los contenidos de urbanidad como una enseñanza independiente en las programaciones de su escuelas-, la asignatura de moral y religión, siempre presente en todos los planes, se encargará de asegurar la transmisión de una parte de sus contenidos, en el capítulo sobre la “moral social” (“Deberes hacia nuestros semejantes”)³⁸.

3.3. La dimensión estética

La dimensión estética de la urbanidad está presente desde sus orígenes humanistas³⁹. Ya en el primer momento, la urbanidad exige el perfecto control de las pulsiones humanas

³⁴ Ezequiel SOLANA, *Op. cit.*, p. 8.

³⁵ *Ibidem*, p. 10.

³⁶ Este libro de urbanidad es un claro ejemplo de cómo se van introduciendo cambios en el enfoque y en la fundamentación del código social, al tiempo que perviven viejos planteamientos en el trato social, para el que continua rigiendo el principio de acomodar la conducta a la posición del individuo, dentro de una sociedad a la que se sigue considerando estructurada en las tres categorías clásicas: de superiores, iguales e inferiores.

³⁷ Ezequiel SOLANA, *Op. cit.*, p. 10.

³⁸ Jean Louis GUERENA, *Op. cit.*, p. 38. Los llamados “libros de deberes”, un género de libros escolares muy utilizados en el siglo XIX, representan un el mejor compendio de los deberes morales y sociales para aprender en la escuela. Dos de los más utilizados fueron el *Tratado de las obligaciones del hombre* de Juan ESCOQUIZ (Madrid, 1919), que todavía a finales del siglo XIX lo reeditaba la Editorial Calleja, y *El libro de los deberes* de José CABALLERO, que en 1923 llegaría a la 17ª edición –Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando–.

³⁹ La urbanidad comparte con la propia moral este componente estético, como bien ha analizado Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA *Op. cit.* pp. 126-129.

por considerarse antiestético, y por ello desagradable y hasta ofensivo, el comportamiento que comúnmente exhiben las clases bajas, calificado de “rústico” y “grosero”. Se asegura que “nada hay más molesto y repugnante que un sujeto impolítico; y por el contrario, nada más dulce y atractivo que una persona cortés”⁴⁰. Según Norbert Elias, la función de los primeros manuales de urbanidad que siguen el modelo del manual de Erasmo, habría sido establecer el control cada vez más riguroso de las pulsiones humanas, a través del doble proceso de fijación del código de buenas conductas de la clase dominante y de su difusión hacia “abajo”⁴¹. Ello es consecuencia del cambio que en la primera modernidad se fue operando en el umbral de la sensibilidad a las manifestaciones naturales del cuerpo: hay que neutralizar, hay que volver aséptico todo aquello que en el hombre y en su entorno es expresión de la naturaleza.

Este componente estético de la urbanidad ya lo había considerado Francisco Giner, con motivo del comentario crítico que realizó al ensayo de Spencer, *Sobre las maneras y la moda*, asegurando que “las maneras, ya en su concepto, ya en su evolución histórica, mediante la moda, pertenecen al orden estético de la vida humana”. Argumenta Giner que

“las buenas maneras se refieren al modo de manifestar bellamente nuestra personalidad al exterior, sin que altere esta idea en lo más mínimo la circunstancia de que contemplen o no otros hombres dicha manifestación; esto es, que aparezca en nuestras relaciones con nosotros mismos, o en el consorcio con los demás. Por eso, en todos los tiempos y países, desde los pueblos más salvajes hasta los más civilizados, e legislador de las maneras ha sido siempre el “buen gusto”, o –para hablar con mayor propiedad y libertad a este concepto de su vaguedad indefinida- el sentido de la belleza, el sentido estético, según las condiciones que en cada época y lugar determinan las ideas e ideales, los sentimientos, las tendencias del espíritu en esa esfera de la vida humana. Por eso también, cuantas reglas ha dictado o puede escribir ese legislador en el código de las buenas maneras, son otros tantos preceptos estéticos, más o menos acertados, sin duda, pero dirigidos constantemente a procurar una bella apariencia en todos nuestros actos externos, desde los más importantes a los más triviales y humildes”⁴².

Será por ello que la urbanidad exige mesura, buen tono, naturalidad, delicadeza, circunspección... -algo a sí como una “segunda naturaleza”-, cualidades fáciles de adquirir, por impregnación, para las élites sociales, pero muy costosas de adquirir, mediante la instrucción, por los hijos de las clases populares. De ahí que los tratados de urbanidad insistan sobre todo en la necesaria *naturalidad* -la cualidad más importante en este orden- que se debe exhibir en cualquier situación social: en la comida, en el paseo, en las visitas..., ofreciendo numerosos consejos a sus lectores. Consejos, por cierto, no siempre fáciles de descifrar y menos de poner en práctica. Así, por ejemplo, en relación a una acción tal habitual y aparentemente simple como es el “ir por la calle”, se recomienda algo tan complica-

⁴⁰ José CODINA, *Tratado completo de urbanidad en verso para uso de los jóvenes, ilustrado con notas sobre el modo de producirse cortésmente*, Manresa, Imprenta de Ignacio Abadal, 1850, 2ª edición, p. VIII.

⁴¹ Norbert ELIAS, *El proceso de civilización*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

⁴² Francisco GINER DE LOS RÍOS, *Op. cit.*, pp.158-159.

do de aplicar como es “ir sin artificio ni afectación, y sin demasiada ligereza ni pesadez”⁴³. Y, respecto a un acto tan habitual como es entablar una conversación, se dice que “debe ser seria, sin pedantería; ligera, sin vulgaridad, alegre, si arrebatos”⁴⁴.

Fieles las urbanidades a conectar lo interno y lo externo en la persona, a buscar no solo el brillo exterior sino el cultivo de las virtudes morales, prevendrán de los peligros que conlleva el excesivo refinamiento en las maneras, aconsejando, como hace Ezequiel Solana, lo que ya hacía Cervantes en el Quijote: “Llaneza, muchacho; no te encumbres, que toda afectación es mala”, e insistiendo en que “las formas exteriores no se ejerciten a expensas de las cualidades más sólidas y esenciales: la honestidad, la sinceridad, el sentimiento y el deber”, en definitiva, dejando claro que “la buena educación debe dar como fruto las buenas maneras; pero sus raíces deben ser la pureza de la vida y la práctica del bien”⁴⁵.

3.4. La dimensión cívico-política

Ya hemos comentado que las urbanidades de la modernidad empezaron a introducir aspectos relacionados con la moral pública, y que posteriormente, con la revolución francesa, se construyó una auténtica “civilidad republicana” impregnada de nuevos principios (libertad, igualdad...) y con nuevos contenidos (la conversión del hombre en ciudadano y ser social). Las urbanidades del XIX –como los libros de moral, o los propios libros llamados de “Deberes” y por supuesto los de lectura- se encargarán de transmitir las obligaciones o deberes del hombre para con Dios, para consigo mismo y para con los demás, apuntándose en este último apartado aspectos relacionados con el comportamiento cívico; algunos empiezan a incorporar los deberes civiles de los españoles: el libro de José B. de Urcullu (*Lecciones de moral, virtud y urbanidad*), cuya primera edición data de 1826, incluye como un principio moral, “lo que debe el hombre a su Patria”; a saber: pagar contribuciones, ir a la guerra, obedecer a la autoridad, atenerse a las leyes...; también el *Tratado de las obligaciones del hombre* de Juan Escoiquiz se encargará de enumerar los deberes a la Patria: amarla, defenderla, “cuidar de no deshonorarla o turbarla con acciones malas”⁴⁶. El mismo manual de urbanidad de Carreño, editado por primera vez en 1853, advierte: “no olvideis jamás que os debeis a vuestra patria, la cual libra en vosotros todas las esperanzas, ni olvideis tampoco la entidad de los deberes que esta sola consideración os impone”⁴⁷. A la patria la presenta este autor como el compendio de todo lo grande y sublime que tenemos alrededor; los pueblos que conocemos, las ciudades, los templos, nuestras familias, parientes y amigos que forman con nosotros “una comunidad de afectos, goces,

⁴³ M. RODRÍGUEZ ESCOBAR, *Op. cit.*, p. 9.

⁴⁴ Ezequiel SOLANA, *Op. cit.*, p. 70.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 9.

⁴⁶ Juan de ESCOQUIZ, *Tratado de las obligaciones del hombre*, Valladolid, Imprenta de Don Julián Pastor, 1845, p. 61.

⁴⁷ Manuel Antonio CARREÑO, *Op. cit.*, p. 9.

penas y esperanzas”, los encargados del orden público, “que nos protegen y velan constantemente por la conservación de nuestra vida, de nuestras propiedades y de todos nuestros derechos”. Ante el conjunto de beneficios que la patria nos depara y el cúmulo de afectos y sensaciones que su idea despierta, es fácil llegar a la conclusión de que “a nuestra patria todo lo debemos”. De ahí, que no sea mas que un acto de justicia, manifestarle *amor y gratitud* “guardando fielmente sus leyes, obedeciendo a sus magistrados, prestándonos a servirle cada vez que necesite de nosotros, y contribuyendo con una parte de nuestros bienes a sostener los establecimientos de utilidad pública, y los empleados que son necesarios para dirigir la sociedad con orden y en provecho de todos”⁴⁸.

En este sentido, la urbanidad, antiguo arte de agradar, se tiñe de clara intencionalidad política, incorporando al código social normas y valores al servicio de una idea, de un modelo de sociedad, o lo que es igual, al servicio de los intereses de la burguesía en el poder. Claro que, esta función de la urbanidad, paralela a la de la misma institución escolar, no es nueva; previamente, como ya se ha indicado, las iglesias cristianas –protestantes y católicas– que controlaban la educación en la modernidad, ya habían orientado la civilidad a edificar un nuevo orden político-cristiano.

Pero aunque en todo el siglo XIX se apunta en esa dirección, será hacia el final de este siglo y principios del XX, periodo de gran inestabilidad social, cuando los libros de urbanidad –y los propios de “Deberes”– enfatizan los contenidos dirigidos específicamente a fomentar el desarrollo de la conciencia nacional y a reforzar la socialización política de las nuevas generaciones: a los tradicionales deberes del hombre se sumarán ahora los relativos a la patria y a la autoridad –política, militar, judicial– que vela por ella. Como muestra reproducimos un fragmento de una lectura sobre “La sociedad” extraído del libro de *Deberes* de José Dalmau Carles⁴⁹, impreso por primera vez en 1906:

“Todo pueblo, toda nación, tiene sus autoridades y sus leyes. No será buen ciudadano quien no respete y obedezca las primeras y quien no cumpla las segundas. Tenedlo bien presente: las naciones más prósperas, las más ricas, en las que se goza de mayor suma de bienestar, son más respetuosas con las autoridades y más fieles y más fieles guardadoras del cumplimiento de las leyes. Por egoísmo propio, debemos esforzarnos, pues, en el cumplimiento de los deberes que tenemos para con la sociedad”.

El interés por inculcar en este periodo el máximo respeto y obediencia a la ley y a la autoridad, esto es, el empeño por el control de la sociedad y el mantenimiento del orden establecido, llevará a que los libros de urbanidad incorporen contenidos como los que José Martínez Aguiló presenta en sus *Nociones de urbanidad*⁵⁰:

⁴⁸ Manuel Antonio CARREÑO, *Compendio del manual de urbanidad y Buenas maneras, arreglado por el mismo autor para uso de las escuelas de ambos sexos*, París, Casa Editorial Garnier Hermanos, s/d, p. 16.

⁴⁹ José DALMAU CARLES, *Op. cit.*, pp. 89-90.

⁵⁰ José MARTÍNEZ AGUILÓ, *Nociones de urbanidad*, Barcelona, Imprenta y Librería Camí, S. A., 13ª edición reformada, p. 93.

“¿Es necesaria la autoridad en toda sociedad?”- Sí señor; el hombre no puede vivir sino en sociedad. Lo exige su debilidad natural, su larga infancia, sus muchas necesidades y los auxilios que necesita de sus semejantes. Y como no puede subsistir sociedad sin orden, orden sin leyes, leyes sin autoridad, queda probado la necesidad de ésta en toda sociedad.

¿Así, pues, toda persona, cómo cumplirá con las autoridades y las leyes?- Toda persona cortés tendrá a las autoridades el mayor respeto y obediencia, y a las leyes prestará la más completa sumisión”.

Será época de reforzar también el sentimiento de patria y de inculcar “el respeto más vivo hacia aquellos que por su profesión están llamados a defender a la patria en todos los peligros y vicisitudes”. Véase el siguiente texto de Aguiló, como el anterior dialogado, para ser memorizado por los alumnos:

“¿Cuál es uno de los sentimientos más nobles que afectan al corazón humano?- El del amor a la patria.

¿Por qué?- Porque la patria es el país donde hemos nacido, el país de nuestros padres y donde reposan las cenizas de nuestros mayores.- Es la patria el lugar donde pasamos los dichos años de nuestra infancia, donde se hallan nuestras más dulces afecciones y donde hemos gozado y padecido también. Ella, cual madre cariñosa, no contenta con darnos el ser, nos alimenta con sus productos, nos pide más cariño que temor, sonríe con nuestra paz y bienestar, y se entristece y sufre al ver a sus hijos mal avenidos y desgraciados.

La patria es, pues, familia, parientes, amigos, afectos, amor, recuerdos: todas estas ideas encierra”⁵¹.

3. 5. Dimensión higiénica.

En el siglo XIX la higiene aportará nuevos un nuevo componente a la urbanidad; igualmente se enriquecerán con ella todas las virtudes sociales que se esperan del buen ciudadano. El aseo personal, unido al adecuado modo en el vestir, y el autocontrol de las pulseras o necesidades naturales, ya constituían exigencias inexcusables de la buena educación y estaban sometidas a las normas que marcaba el código social; así eran recogidas, con fines didácticos, por las urbanidades escolares como exigencias de la sociedad. Pero, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se observa un cambio significativo en el enfoque y fundamentos que los libros de urbanidad dan a la vigilancia y el control sobre el cuerpo: del en el sentido de velar por la salud y prevenir la enfermedad-, cambio que hay que atribuir a la progresiva penetración de los valores higiénicos en el ámbito del comportamiento humano, tanto en la esfera pública como en la privada. Poco a poco, las normas de urbanidad, que antes venían determinadas por simples consideraciones sociales –y morales-, irán fundamentándose en presupuestos y valores suscitados por el higienismo. Esta tendencia, que empieza a despuntar hacia mediados de siglo, cobrará verdadera carta de naturaleza en la época finisecular que es cuando se evidencia en España la apa-

⁵¹ *Ibidem*, p. 101.

rición de una cierta sensibilidad higiénico-social. La higiene, entonces, “como disciplina con aspiraciones de globalidad”⁵², invade definitivamente el campo de la urbanidad. Así se constata en algunos de los más representativos libritos de urbanidad que circulan por las escuelas de toda la geografía española en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX; un buen ejemplo lo representa el mencionado manual de Martínez Aguiló –en 1923 iba por la décimo tercera edición- en que puede verse que, en la nómina de deberes que fundamentan la conducta urbana, junto a los de carácter moral y social propios de las urbanidades anteriores, figuran los deberes físicos e intelectuales, entendiendo por deberes físicos “las obligaciones que tenemos de cuidar nuestro cuerpo, conservar la salud y evitar todo cuanto pueda perjudicarla”. Sin abandonar argumentos ya esgrimidos en otros tiempos (la limpieza “es un adorno que comunica a la persona mayor belleza y elegancia” y “es la base de la estimación social”), las razones que se aducen, en primera instancia, para demostrar las ventajas que proporcionan los hábitos de limpieza relativos al cuerpo, vestidos, habitaciones y otros objetos destinados al uso particular, dejan amplio margen a los argumentos que proceden de la higiene, por lo general salpicados de referencias y citas del famoso higienista Felipe Monlau. Así se expresaba Martínez Aguiló en relación a las bondades higiénicas de la limpieza:

“Las razones con que se defienden las personas deseadas para evadirse de las prácticas de la limpieza son: 1º Dicen que les falta tiempo: cuando para la limpieza se necesita, más que de él, de buena voluntad.- 2º Los jóvenes creen que en su edad nada es capaz de alterar su salud; pues precisamente las enfermedades y achaques que afligen a muchos hombres, a veces en edad no muy avanzada, provienen del poco cuidado que han tenido de su salud cuando jóvenes. Y 3º No falta quien opina que la pobreza no necesita de tantos cumplimientos, lo que es mayor error, pues la necesita aún más que el rico, ya para conservar su salud, que es su capital, como para captarse las simpatías de los demás: que la pobreza unida a la suciedad siempre fue asquerosa y despreciable”.

Un editor tan conocido como Saturnino Calleja, insertará unas “Reglas de urbanidad relativas a la higiene” en el tratado de urbanidad y cortesía de su *Enciclopedia para niños* (nosotros hemos manejado la quinta edición, reformada y añadida conforme al Real Decreto de 26 de octubre de 1901). También Ezequiel Solana, sin abandonar la perspectiva social del aseo y el arreglo personal enfatiza la perspectiva higiénica afirmando que “el aseo de nuestro cuerpo lo exigen de continuo el interés de la propia salud, el sentimiento de dignidad personal y el respeto debido a nuestros semejantes”. Los ejemplos en este sentido se multiplican, aunque también hay que reconocer que no todos los manuales de urbanidad que siguen circulando por las escuelas primarias de principios del siglo XX están actualizados con el nuevo enfoque que aporta la higiene, como lo demuestra *El amigo de los niños* del Abate Sabatier, cuya primera edición en castellano data de 1795 y que todavía en 1905 se seguía reeditando, o el *Curso completo de instrucción primaria* de Arce Fernández, que en 1881 iba por su décima-novena edición, en los que todavía se

⁵² Agustín ESCOLANO, “Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931)”, *Revista de Educación*, 301, 1993, p. 150.

presentaba el tema del aseo y la limpieza personal por simples exigencias sociales. Igualmente se puede observar que, si bien las referencias a la higiene se generalizan en los manuales de finales del siglo XIX, la introducción de criterios de racionalidad higiénica en la confección de las urbanidades escolares ya se puede observar en algunos textos anteriores, por lo general traducciones o adaptaciones de textos franceses o ingleses, prueba de la recepción anticipada en Europa del discurso higienista. Así, por ejemplo, la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades constituían el principal argumento de los consejos que el libro de Blanchard, *El maestro de sus hijos o la educación de la infancia*⁵³, librito muy utilizado en las escuelas de la primera mitad del siglo XIX, daba en este punto:

“Si supiéramos el número de enfermedades internas y esternas (sic) que la falta de aseo nos ocasiona, cuidaríamos muchos más de una cosa que interesa tanto a nuestra salud. Mas como los malos efectos de la falta de aseo son poco aparentes, y no tan ejecutivos que produzcan inmediatamente todo su estrago en la vigorosa juventud, cuando una experiencia (sic) funesta los hace conocer a la edad de la reflexión, lo más que se puede ya lograr es contener en parte el progreso de los males y dolencias producidos por el descuido”.

⁵³ M. BLANCHARD, *El maestro de sus hijos o la educación de la infancia. Nueva edición aumentada con varias adiciones muy importantes a la instrucción de la niñez*, Valencia, Librería de la Viuda de Mariana, 1851, pp. 86-87.

Aprender a ser cidadán. A Educación para a Cidadanía, un lugar para a educación en valores

Learning to be a Citizen. The Education of Citizens: A Place for Teaching Values

Miguel VÁZQUEZ FREIRE

RESUMO: O propósito deste estudo é situar a recente polémica en España sobre a introdución da nova materia Educación para a Cidadanía no contexto da crecente preocupación entre os educadores e as institucións educativas pola educación en valores, unha preocupación que, por outra banda, ten xa uns antecedentes prolongados no tempo. Defenderase que a referida polémica ten respondido a intereses políticos e ideolóxicos, non especificamente educativos, promovidos desde sectores que xustamente están a procurar confundir, disimular ou directamente negar o vínculo evidente entre os obxectivos contemplados na nova materia e esa preocupación pola educación en valores. Finalmente, analizaranse os contidos dos libros desa materia que teñen sido publicados ata o de agora en lingua galega.

PALABRAS CHAVE: ilustración, educación, valores, pluralismo, axiloxía, democracia, cidadanía

ABSTRACT: This study examines the recent controversy in Spain regarding the introduction of the new subject, the Education of Citizens, and relates it to the growing concern among educators and educational institutions for the teaching of values, which has, however, been an issue for a long time. According to the article, this controversy reflects political and ideological interests, not specifically related to education, promoted by sectors whose purpose is precisely to confuse, conceal or directly deny the obvious link between the objectives envisaged in the new subject and this concern for the teaching of values. Lastly, the article analyzes the contents of books published to date on this subject in the Galician language.

KEY WORDS: enlightenment, education, values, pluralism, axilology, democracy, citizens

Ilustración e educación

É ben coñecida a definición kantiana: “A Ilustración é a saída do home do seu culpable estado de incapacidade e minoría da razón”, precisando logo que ese estado de minoría da razón é “a incapacidade de servirse da propia sen a guía doutro” (*Que é a Ilustración?*,

1978). Nestas dúas celebérrimas frases se encerra maxistralmente a esencia do soño ilustrado. Abondaría con que a humanidade se decidise a pensar por si mesma (*sapere aude!*), con plena autonomía, para que a razón se erixise en guía de toda a vida social. Desde logo, Kant, como os restantes ilustrados, era ben consciente de que esa autonomía non podía ser confundida coa simple espontaneidade de “pensar calquera cousa”. O optimismo ilustrado fúndase na convicción, finalmente metafísica, non demostrable empiricamente, de que a razón humana é unha e, xa que logo, se eu penso rectamente (é dicir, mediante argumentos ben fundados) e guiado por unha pretensión de universalidade (na procura do que poida ser aceptado como verdadeiro ou válido por toda a humanidade), aquilo que eu pense deberá ser igualmente pensado por calquera outro ser humano. As discrepancias entre os seres humanos non se derivan da razón senón da renuncia a razoar.

Con todo, admite Kant, como todo o movemento ilustrado en xeral, que, por unha banda, na condición humana actúan xunto á razón forzas non racionais (instintivas, emotivas) que poden interferir na elección racional; e, por outra, que a propia racionalidade debe ser cultivada. Eis o papel da educación. O presuposto, logo, de que se produza aquela desexada saída da minoría da razón non pode ser outro cá xeneralización da educación para todos aqueles que no futuro han ser cidadáns de pleno dereito. Pódese dicir, en consecuencia, que o ideal da escolarización obrigatoria, que aínda tardaría anos en se materializar, estaba xa implícito na proposta ilustrada. E pódese engadir, ademais, que ese ideal implícito incluía unha dimensión formativa que concedía especial atención á educación en valores (aínda que entón non recibise esta denominación), indispensable para que o xuízo racional se abrise camiño, tanto fronte aos atrancos que ofrecen as dimensións irracionais presentes en todo ser humano, como para alén das presións heterónomas das inercias autoritarias dos poderes políticos e relixiosos.

Por outra banda, á marxe das formulacións teóricas, o certo é que a xeneralización da escolarización nos países occidentais sempre tivo en conta esta dimensión formativa, aínda que dun xeito non sempre nin de todo converxente coas concepcións ilustradas. Así, os historiadores da educación poderán afirmar que a introdución no curriculum escolar de materias como a Historia e a Relixión estiveron claramente guiadas por finalidades formativas, pero en orixe non vinculadas prioritariamente coa potenciación da autonomía persoal dos cidadáns senón coa formación de “patriotas e bos cristiáns”¹. Como se verá, isto será utilizado na actualidade, paradoxicamente polos mesmos sectores ideolóxicos

¹ Entre outras posibles citas, léanse as seguintes: “Ata o século XIX había a convicción de que a educación non podía nin debía consistir só na comunicación de informacións técnicas. Había, certamente, preocupación polas técnicas pero máis que nada polos valores”, Cipolla 1970; “... a finalidade esencial que se perseguía co ensino da historia era contribuír á formación e desenvolvemento dunha conciencia nacional”, Valdeón 1989. “Napoleón, coma un antigo ilustrado, fixo da política a arte do posible: instituíu aos Irmáns das Escolas Cristiáns como educadores do pobo; creou unha Institución para a clase media: o liceo. Arriba, unha superestrutura administrativa e espiritual: a Universidade imperial. Abaixo, un catecismo, o catecismo imperial, que era á vez resumo do réxime político e catecismo da doutrina cristiá, que tiñan que memorizar como papagaios os alumnos das escolas de Francia. Era un nó gordiano, símbolo da estraña maridaxe entre Revolución e Reacción que significou o sistema napoleónico”, Lozano, 1994.

que entón promoveron este tipo de escolarización dirixista, para negar a litude democrática dunha formación en valores non dirixista.

É certo que esa escola fortemente ideoloxizada xustificou a reacción de personalidades e grupos sociais que reclamaron un tipo de ensino centrado en exclusiva en contidos científicos e técnicos. Non deixa de resultar curioso que entre quen se situaron nesta posición estivera Karl Marx (véxanse os seus escritos sobre educación ou o excelente e perspicaz ensaio que lle dedicou Lerena, 1983). E digo que resulta curioso porque algúns dos detractores de Educación para a Cidadanía téñena alcumado de ser unha materia para a inculcación de ideas socialistas e marxistas. Desde logo, aquí é obrigado recoñecer que nos países do chamado “socialismo real”, isto é, nos Estados autoproclamados comunistas, coa URSS á cabeza, non se seguiron en absoluto as concepcións marxianas sobre unha educación exclusivamente científica e orientada cara á formación para o traballo produtivo, se prescindimos dunha lectura dogmáticamente positivista (e por ende falsa) do pensamento de Marx, segundo a cal el mesmo tería fundado unha nova ciencia, o “materialismo dialéctico”.

En calquera caso, esta polémica sobre os contidos do curriculum que enfrontaba aos defensores dun ensino estritamente científico cos que consideraban indispensable o que en terminoloxía actual chamariamos unha “educación en valores” (non entramos agora a discutir cales deberían ser eses valores) derivará na oposición entre unha escola centrada exclusivamente na “instrución” (entendida como transmisión de contidos extraídos no fundamental do acervo dos saberes científicos e técnicos) e outra que incluía tamén a “formación” (entendida como a adquisición de ideas e valores non derivables de aqueles saberes científicos). Unha polémica á que aquí non podemos conceder a atención debida, aínda que é obvia a súa relación co tema que nos ocupa. Limitarémonos a facer constar dúas breves aseveracións. A primeira, que a separación entre instrución e formación nunca se dá nin se ten dado plenamente nas prácticas escolares, como ten probado manifestamente a teoría do curriculum oculto (Torres, 1991; Apple, 1994); a segunda, que mesmo no plano das definicións teóricas, a escola exclusivamente “instrutora” nunca ten aparecido como ideal inspirador das leis educativas, nin sequera nos Estados democráticos de orientación máis liberal (e aquí entendemos por “liberal” o liberalismo individualista que nos actuais debates de filosofía política se opón ao republicanismo), cando menos no que respecta aos niveis de ensino non universitario.

A fin do soño ilustrado

Establezamos, logo, que si existiu unha polémica, desde moi cedo, nos Estados pluralistas sobre o papel da dimensión formativa, especialmente na ensinanza pública. A cuestión de fondo que a motivaba é obvia: dado que a democracia se basea no respecto á pluralidade de valores, que clase de valores deben ser incluídos nese ensino formativo? Non se fai inevitable que se conceda prioridade a uns e se neguen ou silencien outros, rachando así coa indispensable imparcialidade do Estado? Tornaremos de novo sobre este dilema, sen dúbida un dos eixes esenciais da polémica. Pero, entre tanto, cómpre lembrar un feito histórico que irrompe violentamente na tranquila dialéctica do intercambio

de argumentos e que, como teñen apuntado tantos autores, vén crebar definitivamente a confianza inxenua no cumprimento do soño ilustrado. Falamos do ascenso dos totalitarismos nos anos trinta do pasado século, coas súas terribles secuelas, e entre estas, a aparición dun fenómeno ata entón historicamente inédito: a invención do campo de concentración e de exterminio.

O particular reto para o optimismo ilustrado que ofrece o horror do Holocausto parte da constatación de que Alemaña, alí onde medrou a besta nazi, era segundo recoñecemento xeral un Estado cun dos sistemas educativos máis avanzados do mundo. A dedución é obvia: non abonda cunha boa educación para que medren bos cidadáns democráticos. George Steiner, intelectual xudeu que houbo de abandonar Alemaña coa súa familia fuxindo do nazismo, preguntárase con razón: ¿Por qué as tradicións humanistas resultaron unha fráxil barreira contra a bestialidade política? E el mesmo, a continuación, engade este dramático novo interrogante: “Ou é máis realista percibir na cultura humanística expresas solicitacións de gobernos autoritarios e de crueldade?” (Steiner, 1991). De feito, non esquezamos a impresionante nómina de intelectuais (á cabeza, Heidegger, para algúns o máis grande filósofo do século XX) e científicos (Cornwell, 2005) que abrazaron, de xeito máis ou menos intenso ou decidido, a causa nazi. Nun documentado traballo, o investigador italiano Lucano Canfora (1991) aporta probas irrefutables sobre, non só a convivencia, senón a converxencia entre as ideas elitistas dos máis destacados estudosos das literaturas clásicas, que pasaban por seren os máximos conservadores do legado humanista, e as autoridades fascistas e nazis.

Cando en decembro de 1948, en sesión solemne das refundadas Nacións Unidas, se aproba a Declaración Universal dos Dereitos Humanos, estase respondendo a ese reto. Estra resposta supón en certo xeito unha negación implícita da concepción liberal individualista máis radical, segundo a cal o ben común sería a simple suma da procura dos seus bens egoístas por parte de cada cidadán, e o seu correlato de que a democracia carecería dun contido axiolóxico propio. Non, a democracia non é un simple “todo vale” regulado mediante o procedemento da decisión maioritaria e o sometemento das minorías a esa decisión. A implosión da república de Weimar proporcionou a proba non só de que a maioría podía “equivocarse” ao elixir os seus representantes (Hitler accedeu ao poder mediante un proceso electoral), senón de que o simple respecto aos procedementos formais non garante a continuidade da vida democrática. Por iso, os promotores da Declaración quixeron reunir no seu articulado aqueles principios e valores que, por así dicir, constitúen o mínimo indispensable para que unha sociedade poida merecer o nome de democrática. Ese mínimo é esa “ética mínima” de que fala a filósofa valenciana Adela Cortina (1984) e desminte tanto a falsa crenza de que a democracia carece de contidos éticos e axiolóxicos propios, como a acusación de que se identifica co relativismo, dous argumentos que como veremos se teñen utilizado para desqualificar a materia de Educación para a Cidadanía.

Os rebeldes sen causa

A preocupación pola inclusión explícita no curriculum de contidos relacionados cos valores éticos, reaparece nos textos dos teóricos da educación durante a década dos

cincuenta e sesenta do pasado século, como reacción fronte a un fenómeno que ilustra moi ben a película de Nicholas Ray *Rebel without a cause* (1955), interpretada por James Dean. Este filme retrata á mocidade estadounidense que medra nos anos do auxe económico (auxe que chegará a España, máis tardiamente, co denominado “desarrollismo” do segundo franquismo), fillos dunha burguesía acomodada cos recursos suficientes para daren aos seus fillos canto eles nunca soñaran. O desconcerto do pai de Jimmy, o mozo protagonista, que se pregunta que queren “estes mozos aos que lles temos dado todo”, é unha excelente representación do que se deu en chamar a “ruptura xeracional”.

O que ten de novo este fenómeno é que agora non se trata da oposición entre os valores da xeración dos pais e os da xeración dos fillos. O novo é a aparición nestes últimos da chamada anomia, isto é, unha case absoluta ausencia de valores. Unha anomia que se asocia co nihilismo que Nietzsche profetizara xa no século XIX, e que autores como Albert Camus interpretaban como o sedimento do que se tiñan nutrido os totalitarismos do século XX (Camus, 1981). Unha anomia e un nihilismo, en fin, que adoptan variadas manifestacións ao longo das últimas décadas, desde os comportamentos autodestrutivos ou exclusivamente negadores manifestados por grupos de xoves ata o terrorismo suicida, desde a confusa atracción pola violencia en certos adolescentes (pénsese nos asasinatos en centros escolares que son noticia cada certo tempo) ata ese hedonismo superficial que ten no “botellón” dos mozos españois unha das súas expresións máis significativa².

Fronte á reacción tradicionalista, que proclama a necesidade de regresar aos valores “de sempre”, o que, desde a perspectiva dos contidos da educación, significaría tornar a unha escola autoritaria comprometida coa formación de “bos cidadáns”, reducidos ao vello dualismo de seren “bos cristiáns e bos patriotas” respectuosos das diferenzas sociais, o enfoque progresista do reto nihilista pasa por incorporar ás aulas os procesos de diálogo, debate, discrepancia e consenso que constitúen o cerne da vida democrática. Pasa, en consecuencia, por incorporar ao curriculum, para alén dos contidos conceptuais que imperaban na escola tradicional transmisora (ou “bancaria”, na terminoloxía de Freire), novos tipos de contidos que permitan promover no alumnado prácticas de reflexión autónoma e de participación activa na toma de decisións. Os movementos da “escola nova”, nas súas moi diversas manifestacións (desde a escola cooperativa de Freinet en Francia, Summerhill en Gran Bretaña, Barbiana en Italia... etc.) constituíron formas de resposta a este reto.

Pero tamén nas instancias máis institucionais se ten observado unha semellante preocupación. Desde finais dos anos sesenta, a UNESCO vén promovendo equipos de

² As mobilizacións xuvenís do sesenta e oito non entrarían dentro deste esquema. Xustamente neste caso non se produciu unha reacción anómica senón, ao contrario, un rexeitamento dos valores dominantes no nome duns valores alternativos, á marxe de se estes puidesen ser considerados máis ou menos xustos, ou máis ou menos realizables. No mesmo sentido, os grupos xuvenís que na actualidade se mobilizan no marco das organizacións altermundialistas tampouco poden confundirse con reaccións nihilistas e anómicas. Si, en cambio, os grupos neonazis que abrazan un ideario de exaltación da violencia.

traballo internacionais e interdisciplinares que tratan de pensar os problemas da educación e as vías de solución para o futuro. A comezos dos anos setenta presentou as súas conclusións a comisión presidida por Edgar Faure (1973), a finais dos 90 a que dirixiu Jacques Delors (1996). Seguramente a principal diferenza que se observa entre as conclusións da primeira e as da segunda é o paso dun certo optimismo tecnolóxico, que aínda é observable naquela, a un maior acento na dimensión humana, que ocupa o plano principal na segunda. Pero aínda confiando nas posibilidades que para o espallamento dos procesos de escolarización en todo o mundo ofrecían os novos recursos tecnolóxicos (nun momento en que aínda se estaba lonxe da explosión de internet, falábase tan só das tecnoloxías audiovisuais máis básicas), dun xeito que agora inevitablemente debemos relativizar, hai ideas cun evidente potencial transformador que tardarían en ser asumidas de xeito xeral, como a importancia de “aprender a aprender”. Con esta idea estase a atacar implicitamente a concepción clásica da escola transmisora e dirixista. Paralelamente, o compromiso das prácticas escolares cos ideais democráticos é defendido explicitamente, malia tratarse dun documento de consenso elaborado por un grupo de expertos en que tiñan representación Estados que estaban lonxe dos parámetros básicos dun réxime democrático.

Pero será no documento Delors, *A educación encerra un tesouro*, onde a dimensión formativa da educación adquire decididamente un lugar preferente. Dos catro “pires” da educación que son destacados como principios orientadores do modelo educador que se propugna, o terceiro (“Aprender a vivir xuntos, aprender a vivir cos demais”) e o cuarto (“Aprender a ser”) afástanse das dimensións relativas á aprendizaxe conceptual (“Aprender a coñecer”) e técnica (“Aprender a facer”) que no pasado tiñan dominado na maioría dos discursos institucionais sobre a educación e conectan claramente coa preocupación por impulsar un ensino que contemple a dimensión educativa dos valores.

O último estudo foi encargado ao filósofo Edgar Morin (2001). É no documento presentado por este autor onde as dimensións ética e axiolóxica non só están moi presentes senón que practicamente impregnan os “sete saberes” que Morin salienta como os referentes arredor dos cales debe ser pensada a educación do futuro. Como veremos, esta osmose entre o axiolóxico, o cognitivo e o técnico-práctico constitúe unha das constatacións que se ten imposto tamén no ámbito científico contemporáneo. O último dos sete saberes que Morin propugna é xustamente o saber ético, que el identifica cunha “antropoética” que permita superar definitivamente todos os prexuízos, aínda presentes no actual mundo global, que obstaculizan o recoñecemento da especie humana “como conciencia e cidadanía planetaria”. Nunha nota a pé de páxina, no último capítulo, Morin proponnos que nos preguntemos “se a escola non podería ser práctica e concretamente un laboratorio de vida democrática”, para finalmente responder: “sobre todo, a clase debe ser o lugar da aprendizaxe do debate argumental, das regras necesarias para a discusión, a toma de conciencia das necesidades e os procesos de comprensión do pensamento dos demais, da escoita e o respecto das voces minoritarias e marxinaadas. Así, a aprendizaxe da comprensión debe desempeñar un papel fundamental na aprendizaxe democrática.” (Morin, 2001). Velaí unha excelente descrición dos principais obxectivos dunha clase de educación para a cidadanía.

A tecnociencia

Non nos é posible contemplar en detalle todos os cambios que nos últimos anos teñen contribuído a facer aínda máis evidente a necesidade de incorporar ao curriculum contidos relacionados cunha educación ética asociada á formación dunha cidadanía comprometida coa democracia, o que quere dicir: unha educación vinculada á atención por unha dimensión formativa que, para alén do tradicional predominio da dimensión instrutiva, teña en conta os valores e non só os contidos conceptuais. Citaremos tan só tres de entre os que, sen dúbida, teñen unha influencia máis determinante.

En primeiro lugar, a transformación do coñecemento científico. Os estudos de filosofía da ciencia veñen sinalando que o modelo de ciencia positiva, o que habitualmente se denomina “ciencia clásica”, que tiña como único referente axiolóxico a verdade, e que facía posible a imaxe do científico investigador illado no seu laboratorio, deu paso a un novo modelo coa irrupción da tecnociencia (Echeverría, 2003; Alonso e Galán, 2004). A práctica científica na época da tecnociencia implica necesariamente unha dependencia de instrumentos tecnolóxicos cada vez máis sofisticados, o que conduce a unha case fusión do científico e o técnico que, no período anterior, se mantiñan separados. Esta dependencia tecnolóxica esixe investimentos cada vez maiores que só poden ser afrontados mediante participación de fondos públicos e grandes corporacións empresariais, así como a cooperación entre amplos equipos de investigadores. Por outra banda, a estreita conexión entre o científico e o técnico tradúcese en que os descubrimentos científicos teñen uns potenciais transformadores da realidade social (e mesmo biolóxica) inéditos ata o de agora. Como consecuencia, a responsabilidade do científico non pode reducirse xa a un neutro deber de verdade. Seguramente cando por vez primeira se puxo de relevo esta ampliación da responsabilidade do científico foi durante a Segunda Guerra Mundial, e non só polo compromiso, do que xa temos falado, de amplos sectores dos científicos alemáns cun réxime ditatorial, racista e belicista, senón tamén entre os físicos que participaron no Proxecto Manhattan que conduciu nos Estados Unidos á fabricación da primeira bomba atómica. A partir de entón se fixo evidente que o traballo do científico podía servir, non simplemente para descubrir o “ser verdadeiro” do mundo, senón tamén para destruílo definitivamente e, con el, toda a vida humana.

Javier Echeverría salienta que, fronte á case exclusiva presenza de valores epistémicos (o valor da verdade) no horizonte axiolóxico do científico clásico, a tecnociencia obriga a contemplar unha diversidade de valores, desde os epistémicos ata os tecnolóxicos, os económicos, os militares, os políticos, os xurídicos, os sociais, os ecolóxicos, os relixiosos, os estéticos e os morais (Echeverría, 2003). En canto ás repercusións desta pluralidade axiolóxica para a educación, é doado advertila. Pénsese, por exemplo, nos novos desenvolvementos da bioloxía, cos avances na xenética e as posibles aplicacións da enxeñería xenética. Ten sentido ensinar ás novas xeracións eses novos avances obviando ou silenciando as controversias éticas que arrastran, que por outra banda están na prensa e nos medios de comunicación, mesmo nas conversas da rúa? Se na clase de Bioloxía non hai un espazo para afrontar os debates bioéticos, é indiscutible que algún espazo deberá arbitrarse para facelo. A xeración que na actualidade ocupa as aulas é a que deberá decidir nun futuro ben inmediato se a clonación e a manipulación xenética deben

ser permitidas e estimuladas e cales son os límites en que eventualmente esas prácticas deberán moverse.

A revolución da muller e a sociedade multicultural

Un dos cambios sociolóxicos máis relevante do pasado século é a radical transformación do papel da muller. Co seu acceso á plena consideración de cidadá, a conquista do dereito de voto e de participación na vida política, a muller pasou a reclamar a desaparición de todos os atrancos que a sociedade patriarcal, mesmo nos réximes democráticos, continuaba opoñendo ao seu exercicio de libre autonomía. Entre eles, os que limitaban o seu acceso ao mundo laboral. Aínda que o movemento feminista nos lembra canto segue a faltar para que a definitiva igualdade entre home e muller poida considerarse unha conquista irreversible, é indubidable que os pasos dados son considerables. En especial a incorporación da muller ao mercado do traballo trouxo consigo unha modificación radical da estrutura da familia tradicional. O retroceso da condición feminina reducida ao exclusivo rol de ama de casa produce evidentes efectos no vello funcionamento da familia como axencia transmisora de valores. Inevitablemente a escola está obrigada a asumir un peso nesa función que antes podía ser delegado na muller dentro da familia. Ou, se parece preferible contemplalo así, a limitación do papel da familia como transmisora de valores, trala saída da muller do fogar para acceder ao mundo laboral, obriga á escola a incrementar a atención a esa función.

Finalmente, os extensos movementos migratorios que caracterizan ao mundo da era da globalización están provocando a práctica desaparición das sociedades culturalmente homoxéneas que ata ben pouco aínda eran dominantes nos Estados occidentais. Pénsese no caso español. Ata hai apenas dez anos España podía ser caracterizada como un país de homes e mulleres de raza branca e maioritariamente católicos. Isto hoxe xa non é certo. A mestizaxe étnica e o pluralismo relixioso e de crenzas é xa un feito que ten o seu reflexo no alumnado dos centros educativos. Na situación precedente podía pensarse –aínda que mesmo entón ese era un pensamento erróneo– que non era preciso tratar as cuestións de convivencia multicultural e os valores con ela asociados (a tolerancia, o respecto e o diálogo intercultural, a resolución de conflitos, o combate do racismo e a xenofobia, etc.) porque se trataba de cuestións tan só teóricas para os futuros cidadáns españois. Hoxe se trata dunha realidade que non é posible eludir³.

Os argumentos

Ata aquí, analizamos algunhas das circunstancias que no pasado máis inmediato teñen xustificado a preocupación pola inclusión no curriculum escolar da educación en valores, estreitamente vinculada á educación de cidadáns para unha sociedade

³ Un excelente compendio bibliográfico que ofrece unha ampla selección de títulos que afrontan a cuestión multicultural desde unha perspectiva educativa pode consultarse en Besalú (2007)

democrática. Que isto teña que facerse mediante unha disciplina específica pode ser, desde logo, discutible. Hai boas razóns para defender a modalidade da transversalidade, incorporando os novos contidos ás disciplinas xa existentes. Evitárase así o exceso de fragmentación do curriculum que moitos expertos teñen denunciado, especialmente no modelo español implantado a partir da LOXSE. A opción pola disciplina apóiase, con todo, na experiencia, que indica que os contidos transversais acaban preteridos ou simplemente esquecidos debido ás inercias dos docentes, quen tenden a impartir os contidos tradicionais e eludir os novidosos. Por outra banda, o certo é que unha boa parte dos sistemas educativos dos países que forman a Unión Europea contemplan nos seus curricula algún tipo de materia análoga á Educación para a Cidadanía que o goberno socialista decidiu implantar coa LOE, ademais do feito evidente de que a Ética, que se viña impartindo en 4º da ESO sen maior polémica, xa respondía a unha concepción análoga á que agora se aplica na nova materia.

Por que logo a reacción tan virulenta da dereita e a xerarquía católica? Tres son os principais argumentos que estes sectores teñen aducido para xustificar a súa oposición á Educación para a Cidadanía. O primeiro é de tipo xurídico e apóiase no artigo 27.3 da Constitución Española, que recoñece “o dereito que asiste aos pais para que os seus fillos reciban a formación relixiosa e moral que estea de acordo coas súas propias convicións”. A interpretación abusiva deste dereito pretende negar calquera lexitimidade dos poderes públicos para incluíren contidos de carácter moral no curriculum xeral. Como xa temos adiantado, esta interpretación presupón implicitamente que a democracia carece de calquera tipo de contido ético-moral propio, reservando toda a responsabilidade da educación moral, sen ningún tipo de restrición, para os pais. Isto é manifestamente falso e absurdo. A propia Constitución contempla nos artigos 39.3 e 39.4 uns límites a esa autoridade moral dos pais e a lexislación penal permite aplicar a figura da retirada da patria potestade nos casos en que un pai ou unha nai, ou os dous, abusen da súa autoridade de forma contraria ao respecto dos dereitos dos seus fillos.

A interpretación razoable obriga a tomar en conta a diferenza, que máis arriba apuntabamos, entre unha moral de mínimos e unha moral de máximos. Rafael Díaz Salazar (2007), nun ensaio en que afronta xustamente a reacción dos “neocons” (así os denomina) españois contra a materia de Educación para a Cidadanía, lémbra-nos que o Estado moderno se constituíu en boa medida sobre a diferenciación dunha orde xurídica – política, que é garantida polos poderes públicos, e as ordes moral e relixiosa que se deixan ao pluralismo das convicións e decisións privadas. Pero esa autonomía da orde xurídica -o que marcan as leis- non implica unha absoluta indiferenza con respecto a toda categoría moral. Por iso, Díaz Salazar poderá dicir que “o Estado de Dereito ten unha fundamentación ética e está cheo de valores sen os cales non podería instituírse nin reproducirse. Non é de ningún xeito unha institución burocrática e administrativa sen substancia moral.” Non se identifica, desde logo, con ningunha moral específica porque é xustamente garante do pluralismo, pero “está arraigada nun universalismo ético mínimo, o contido na Declaración Universal dos Dereitos Humanos.”

O segundo é de tipo ideolóxico-político e presupón que toda educación ética promovida desde os poderes públicos é ineluctablemente adoutrinadora, isto é, responde

ao designio de inculcar nos educandos unha determinada ideoloxía. Tal práctica sería a propia dos Estados totalitarios e autoritarios e incompatible coa democracia. É un argumento caro aos neoliberais, que conciben o Estado como unha institución que debe intervir tan só naqueles aspectos que a iniciativa individual e privada non poida resolver por si mesma. Idealmente aspiran á desaparición de todo ensino público e, entre tanto, pretenden limitar a influencia deste. A refutación deste segundo argumento é análoga á aportada con respecto ao primeiro: hai unha ética de mínimos, perfectamente compatible co respecto á pluralidade ideolóxica e moral dos cidadáns privados, que non só pode ser impartida desde as escolas sen caer no dirixismo ideolóxico, senón que mesmo é, se non indispensable, cando menos moi recomendable para promover nas novas xeracións a identificación coa democracia. Como sinala o citado Díaz Salazar: “A democracia precisa ética cívica para se reproducir e é lóxico que o sistema democrático procure as institucións de socialización moral pública máis alá das esferas privadas e comunitarias (familia, igrexas, asociacións ideolóxicas, etc.)”.

O terceiro é de tipo filosófico-teolóxico e é o defendido expresamente pola xerarquía católica. Afirmar que a moral laica que inspira os contidos da nova materia promove o relativismo moral e en última instancia o nihilismo, baseándose na tese de que o único modo de combater ese relativismo non pode ser outro que a moral relixiosa. Tras deste argumento está un movemento de reivindicación do relixioso que, sen ter chegado aínda ao radicalismo dos fundamentalismos dos “neocons” estadounidenses (decisivos na dobre elección de Bush e que teñen usado a súa influencia para promover, por exemplo, a introdución nas escolas da “teoría” do “designio intelixente”, nova variante do creacionismo, e reclamar a retirada das explicacións evolucionistas cando as familias o reclamen⁴), non acepta a existencia dunha ética laica con carácter universalista. Debater a fondo esta cuestión esixiría desmontar toda a crítica da Ilustración que o actual Papa, nos seus traballos como teólogo Ratzinger, ten desenvolvido, segundo a cal a pretensión de fundar a moralidade na súa razón, vello soño ilustrado, ten evidentemente fracasado. Neste punto, a teoloxía oficial católica semella coincidir coas correntes posmodernas, pero obviamente sen aceptar o relativismo que estas asumen como inevitable. A solución pasaría, logo, por un regreso ás esencias do cristianismo porque só a fundamentación relixiosa (Deus, verdade primeira e garante de toda verdade) permite superar o risco do relativismo e soste debidamente unha ética universalista. Mediante este curioso xiro dialéctico, a actual máxima xerarquía relixiosa, sucesora de papados que non hai tanto tempo establecían un “xuramento antimodernista” e condenaban o liberalismo, a democracia e os dereitos humanos (Pío X, encíclica *Pascendís*), proclama agora que a tolerancia e as liberdades democráticas só poden ser factíbles, en tanto que valores universais, mediante un redescubrimento da tradición cristiá (Ratzinger, 2006; Borghesi, 2007).

⁴ Cfr. Apple (2002).

É evidente que unha tal tese faría inviable unha auténtica sociedade pluralista. A aceptación de que o universalismo só é sostible mediante unha fundamentación relixiosa (e ademais dunha *determinada* relixión) encerra unha dobre falacia. Por unha parte, un falso dilema segundo o cal estamos obrigados a optar ou ben por unha democracia reducida ao “todo vale” do puro relativismo, ou ben a recoñecer que é preciso regresar á luz da única relixión verdadeira (co cal, o principio democrático da liberdade relixiosa en última instancia non sería viable). Por outra, unha petición de principio: o ensino da nova materia de Educación á Cidadanía supón necesariamente o fomento do relativismo porque só nunha fundamentación relixiosa é posible sustentar calquera universalismo. E en que se sostén tal aserto? En que é a propia relixión a que afirma que fóra dela só hai lugar para o relativismo e só ela é universal.

Fronte a esta dialéctica falaz, cómpre reivindicar a longa tradición dunha filosofía moral universalista que non só non precisa a heteronomía dunha autoridade divina lexisladora senón que, ao modo kantiano, sostén que só na autonomía da razón é posible sustentar a responsabilidade moral. Por iso, o filósofo da educación Olivier Reboul poderá dicir que “a expresión ‘moral laica’ é un pleonasmo, dado que toda moral é laica por esencia.” (Reboul, 1999).

Análise dos libros de texto

Concluamos a nosa reflexión mediante a análise dos libros de texto publicados ata este momento na nosa Comunidade en lingua galega. Cómpre aquí unha advertencia: o autor deste artigo é tamén autor dun dos textos publicados e aquí analizados e, naturalmente, podería ser acusado de actuar como xuíz e parte. Por esta razón procurouse enfocar a análise desde unha perspectiva o máis obxectiva posible. No cadro que se inclúe nestas mesmas páxinas, recóllense, nunha primeira columna, os principais contidos coa súa organización nos diferentes libros; nunha segunda, expóñense as liñas xerais da estrutura metodolóxica, mentres que na terceira se engaden algunhas observacións que entendemos poden revelar algunha singularidade de cada texto. A partir deste gráfico seguramente o lector poderase facer unha idea da natureza de cada un dos libros e será el quen deberá emitir un xuízo sobre a súa maior ou menor idoneidade, segundo o seu propio xuízo.

Editorial: Obradoiro Santillana
<i>Principais contidos conceptuais</i>
1. Que é ser cidadán. O concepto de cidadanía. Valores e competencias cívicas. Os Dereitos Humanos.
2. O centro escolar. A organización escolar. A participación no centro.
3. As relacións familiares e interxeneracionais. O amor.
4. Unha sociedade plural. Interculturalidade. As culturas xuvenís. Dereito a ser iguais pero diferentes. O odio aos diferentes.

5. A igualdade entre homes e mulleres. A muller na historia A discriminación da muller e a violencia contra as mulleres.
6. A política e o ben común. A democracia. O Estado do Benestar. O dereito á folga. A participación na vida pública.
7. Consumo e desenvolvemento sustentable. Problemas de desenvolvemento. O consumo responsable. A publicidade. A defensa do consumidor.
8. A convivencia cidadá. As leis. O poder xudicial. A educación viaria.
9. Axuda ao desenvolvemento. A distribución da riqueza. As vítimas da pobreza. A nova orde internacional, a globalización. Dereitos da infancia.
10. Construindo a paz. Refuxiados e dereito de asilo; conflitos no mundo. O terrorismo, crimes de guerra contra a humanidade. Liberdades persoais e defensa da paz. O tribunal da Haia.
Estrutura Procedementos e Actitudes
As seccións fixas (Para que reflexiones / Debate / Construír a miña visión persoal) conforman unha estrutura concibida claramente para promover a participación do alumnado.
Concédesse prioridade ás actividades de investigación e descubrimento por parte do propio alumnado fronte á aprendizaxe de contidos xa dados. Así, por exemplo, non se lles dá un modelo pechado sobre como resolver conflitos senón diversas posibilidades.
Todos os debates van precedidos dunha investigación a realizar por parte do propio alumnado.
Observacións
A atención ás institucións autonómicas redúcese a unha breve mención na U. 6 baixo o epígrafe "O Estado das Autonomías".
Conceden especial atención á información sobre as actividades da ONG.
A carga conceptual é claramente reducida, pensando na idade do alumnado ao que vai dirixida.
Promóvense especialmente as actividades de investigación e descubrimento a efectuar por parte do propio alumnado
Editorial: Teide
Principais contidos conceptuais
1. A persoa humana. A felicidade. Que son? A boa vida.

2. A personalidade: temperamento e carácter. Que levan os xenes? Hábitos e carácter. Os bos hábitos.
3. A autonomía persoal. Queremos o que queremos? (a liberdade e a vontade). Os hábitos operativos. O autoconcepto e a autoestima. A autonomía ética.
4. Teño un corpo ou son un corpo? O corpo humano. Hábitos ou costumes. Actividades de risco e actividades equilibradas. A sexualidade.
5. A convivencia. A asertividade como forma de relación. A empatía. Niveis de relación. As relacións sexuais.
6. A resolución de conflitos. Análise e reacción diante dos conflitos. Sistemas de xestión de conflitos. A mediación.
7. O civismo. Distinción entre cidadanía e civismo. As boas maneiras. Civismo intercultural e global. A construción da cidade.
8. Iguais pero diferentes: dereito á diferenza. Igualdade de dereitos. Sexo e xénero. A violencia de xénero.
9. Diversidade cultural e discriminación. Socialización, etnocentrismo, relativismo cultural. Marxinados sociais. Estereotipos e prexuízos. A discriminación feminina. Racismo e xenofobia.
10. Os Dereitos Humanos. Dereitos e deberes; iusnaturalismo e positivismo xurídico. Historia e características (universais, gratuítos, inalienables e imprescindibles) dos Dereitos humanos. As 3 xeracións de dereitos humanos. Fundamentos e crítica dos Dereitos Humanos.
11. A situación dos Dereitos Humanos no mundo. Dous dereitos fundamentais: dereito á vida e á integridade persoal. Os grupos máis desprotexidos.
12. Democracia. Sociedade, poder, Estado. Estados (sociedades) democráticos. Os dereitos dos cidadáns. Mecanismos de funcionamento democrático (xustiza, tolerancia, solidariedade, racionalidade, diálogo). Participación democrática e problemas da democracia.
13. Os dereitos estatais e supraestatais. España, Estado constitucional (análise do texto constitucional, dereitos e deberes dos cidadáns, o Estado das Autonomías). As institucións europeas.
Estrutura Procedementos e Actitudes
Todas as Unidades comezan cun breve relato ou información baixo o título de Unha historia para comezar. Estas historias teñen o obxectivo de promover as primeiras reflexións do alumnado sobre o tema a desenvolver.
Ao longo da Unidade inclúense recadros baixo o epígrafe “Reflexionemos”, que inclúen as veces actividades ou propostas de debate, aínda que na maior parte dos

casos proporcionan informacións suplementarias, moitas veces tomadas de textos ou citas de carácter filosófico.
As Unidades cérranse cunhas Actividades de síntese dirixidas a facilitar a revisión e adquisición final das ideas principais.
Observacións
A felicidade é definida como “a finalidade das nosas accións” (páx. 8).
Citando a Marina, dise que a boa vida consiste en conseguir tres grandes bens: a saúde (o ben somático), a felicidade (o ben psicolóxico) e a dignidade (o ben espiritual). (Páx. 19)
Enúncianse catro “tendencias” na persoa que “teñen unha clara orixe xenética”: “as funcións intelectuais básicas” (isto é, “a intelixencia en xeral”), “o talante activo ou pasivo”, “a sociabilidade” e “o ton emocional”. (Páx. 28)
Na páx. 49 afirmase que “antes de saber mandar (neste caso, darse leis a un mesmo), hai que ter aprendido a obedecer” (páx. 49).
Concédesse unha atención particular aos hábitos corporais, incluída unha análise da cuestión do alcohol, as drogas e a sexualidade (Unidade 4). Esta última cuestión volve ser abordada na U. 5.
A “educación cívica” consiste “en facer compatibles dúas tendencias naturais que parecen contraditorias: a agresividade e a sociabilidade” (Páx. 67).
Dedica un único apartado, na U. 13, ao Estatuto de Autonomía de Galicia.
En relación coa cuestión do dereito á vida, desenvólvese a atención ás polémicas arredor da pena de morte, o aborto, a eutanasia, a tortura e as mutilacións con enfoques diferentes (claramente contraria no caso da pena de morte, a tortura e as mutilacións e aberta á discusión no caso do aborto e a eutanasia).
Obsérvase un peso especial das explicacións de carácter psicolóxico e, en ocasións, mesmo bioloxistas.
Recórrese con certa frecuencia a cadros orientativos (as veces abertamente dirixistas) nos que se opoñen condutas consideradas “positivas” e outras consideradas “negativas” (p. ex. enfoques negativos e positivos para afrontar conflitos, páx. 83; situacións axeitadas e inadecuadas para afrontar determinadas estratexias de resolución de conflitos, páx. 86).
No mesmo sentido, recórrese tamén con algunha frecuencia a describir os fenómenos a estudar mediante listados taxonómicos (p. ex.: hábitos cognitivos, afectivos e operativos; autoestima alta, media ou positiva e baixa ou negativa).

Editorial: GaliNova
<i>Principais contidos conceptuais</i>
<i>I.- A condición de cidadán</i>
1. Cidadanía e persoa. Definición de “cidadanía” e de “persoa”.
2. O desenvolvemento da conciencia cidadá. Xuízos de feito e de valor. Heteronomía e autonomía. A teoría do desenvolvemento moral de L. Kohlberg. Conciencia e conciencia colectiva (imaxinario colectivo, usos e costumes, conciencia de clase no sentido marxista).
3. Socialización cidadá. Definición de socialización, ámbitos e facetas en que se produce, fases (primaria e secundaria) e finalidades Status asignado e adquirido.
<i>II.-O territorio da cidadanía.</i>
4. A convivencia libre e responsable. Liberdade e tipos de liberdade. Determinismo e indeterminismo. Fanatismo e permisividade. Responsabilidade ante as xeracións futuras (principio de responsabilidade de Hans Jonas).
5. As normas na convivencia cidadá. Orixe etimolóxico e definición de norma. Fundamento e validez das normas: iusnaturalismo, historicismo e positivismo xurídico. Deber ético e deber xurídico; a sanción xurídica.
6. As infravaloracións. Formas de valoración social negativa (marxinación e discriminación). A violencia de xénero e a marxinación de persoas da 3ª idade e persoas dependentes.
<i>III.-Os alicerces da cidadanía.</i>
7. A dignidade do cidadán. Orixe do concepto. Niveis, tipos e degradación.
8. Os Dereitos Humanos. Desenvolvemento histórico; as tres xeracións de Dereitos. Características. Problemas e solucións respecto da universalidade dos Dereitos. O papel e o sistema de protección dos Dereitos (Consello Económico e Social da ONU e outros organismos internacionais).
9. A violencia e as súas manifestacións. Diferenza entre agresividade e violencia. Tipos de violencia. A teoría da “guerra xusta”. O terrorismo. A violencia de xénero.
<i>IV.-A participación na cidadanía.</i>

10. A democracia. Períodos no desenvolvemento histórico da democracia. Democracia republicana e democracia liberal (liberalismo proteccionista ou garantista e liberalismo promocionista ou participacionista). Democracias apartidarias (“democracias populares” e “democracia orgánica”). O debate actual (democracia deliberativa e extra partidaria).
11. Os valores. Definición e perspectivas. Creación, efectos e características dos valores. Dereito e valores. Perspectivas no coñecemento dos valores (EMIC e ETIC).
12. A Constitución. Ideas xerais sobre o constitucionalismo. O constitucionalismo español.
<i>V.-Ambientes actuais da cidadanía.</i>
13. Cidadanía xusta e plural. A xustiza. Evolución histórica do concepto de xustiza. Pluralismo, tolerancia e participación.
14. O ambiente cidadán desexado: Paz e pacifismo. Definicións negativa e positiva de paz. Historia do pacifismo. A seguridade.
15. A cidadanía globalizada. Perspectivas principais da idea de globalización. A escravitude. A convivencia na cidadanía globalizada: por unha “nova racionalidade”.
<i>Estrutura Procedementos e Actitudes</i>
As Unidades aparecen integradas en Agrupamentos e cada Agrupamento (inclúe tres Unidades) conclúe Coa proposta de visionado dunha ou varias películas que actuarían como eixo actividade – resumo.
Comezan cun texto de lectura, seguen cunha proposta de “estudo” para concluír nun “reforzo”. Inclúen tamén un apartado de “autoavaliación” e unha sección de “lembranzas” dedicadas a glosar a biografía de figuras escolleitas do pensamento ou da vida política (Ortega y Gasset, Hans Jonas, Legaz Lacambra, Kant, Adolfo Suárez, Rawls...) con especial atención a persoeiros vinculados á realidade galega (Amor Ruibal, Concepción Arenal, Ramón del Prado).
A sección autoavaliación propón unha serie de preguntas que o alumnado debe responder mediante respostas pechadas que remiten aos contidos desenvolvidos en cada Unidade.
<i>Observacións</i>
Hai gran abundancia de citas de filósofos e pensadores, con desenvolvemento das súas concepcións teóricas.

Nalgunhas Unidades, o autor claramente manifesta a súa inclinación por unha determinada teoría. Así, na Unidade I.1 opta polas que se moven arredor do personalismo e do humanismo cristián (Amor Ruibal, Mounier, Zubiri), afirmando que, dado que o que constitúe a persoa é unha “relación dialóxica”, “a persoa unicamente pode chegar a ser en plenitude no encontro co outro e co ESENCIALMENTE OUTRO = Deus” (páx. 14).
Hai unha reiterada atención ás posicións vinculadas ao pensamento cristián: “Como para os pensadores cristiáns a natureza é creación divina, a lei natural é sagrada, porque procede de Deus”, páx. 51. “No cristianismo a dignidade vén dada pola semellanza dos humanos co Deus creador, e como fillos de Deus. Esta dignidade pérdese polo pecado pero rescátase pola redención”, páx. 72.
Afírmase que aos usos e costumes, manifestación “máis palpable” dos “estados de conciencia colectiva”, “na ciencia xurídica se lles asigna a función de fontes do dereito” (páx. 25).
Téndese a expoñer as cuestións mediante clasificacións pechadas (p. ex., a “problemática dos roles sociais” pode darse por indefinición. Inadaptación ou sobre ou infra – carga; páx. 33; “características do deber xurídico”, páx. 55; tipos e clases de marxinação e discriminación, páxs. 61 e 62; tripo nivel da dignidade humana, do que se dedúcense tres conclusións e dous autodesprezos, páxs. 75 e 76; “catro formas de entender a igualdade”, páxs. 108 - 109) e propóñense actividades organizadas tamén segundo pasos fixados segundo pasos igualmente pechados e establecidos con pretensións a miúdo científicas (así, as “estratexias sinxelas” para “casos sinxelos” de “redución de tensión” serían catro: racionalización, priorización, reasignación e segmentación, páxs. 33 – 34; os criterios de actuación para asumir as responsabilidades sociais serían catro: dignidade, altura de miras, transparencia e receptividade, páx. 43).
Acódesse frecuentemente á explicación da xénese histórica dos principais conceptos e teorías o que deriva nun enciclopedismo de nomes e datos (p. ex., en IV.2 proporciónase un cadro – resumo, en realidade ben completo, das Constitucións españolas, así como unha exposición das vicisitudes da xénese e aprobación da actual Constitución).
Non hai un tratamento específico da violencia escolar coñecida como <i>bullying</i> aínda que na Unidade III.3 se inclúe como actividade final o comentario de dúas fotos que fan alusión clara ao tema.
Editorial Pearson / Alhambra
<i>Principais contidos conceptuais</i>
1. Do eu ao nós. O eu: a identidade persoal; a identidade afectivo – sexual e a identidade de xénero. A familia; a violencia doméstica. O centro educativo;

estudar, dereito e deber; a convivencia nos centros educativos (convivencia alumnado e profesores e convivencia dos alumnos.
2. Os dereitos humanos. A dignidade humana. Características dos dereitos humanos e principios de lexitimación. Os dereitos de primeira, segunda e terceira xeración.
3. Sociedades democráticas do século XXI. A autoridade. Autoridade e Estado. De súbdito a cidadán. Formas históricas da democracia. A división de poderes. O Estado social e democrático de dereitos. O prezo da democracia: os impostos. Os totalitarismos como ameaza para a democracia.
4. A España democrática. A Constitución Española: antecedentes e xénese da actual Constitución. España como monarquía parlamentaria. Dereitos e liberdades, sistema económico e social e garantías constitucionais. As Comunidades Autónomas. A Unión Europea.
5. Participación cidadá. Os deberes e o compromiso cidadán; a participación cidadá. Os impostos. A protección civil. A responsabilidade viaria. Partidos políticos e sindicatos. Formas de participación non institucional; as ONG.
6. A loita contra a discriminación. Definición de discriminación. Discriminación da muller. Racismo. Discriminación por orientación sexual; a homofobia. Discriminación por orientación relixiosa; os fundamentalismos relixiosos. Discriminación por razón de clase.
7. Desenvolvemento sostible e consumo responsable. Dereitos humanos e medio ambiente. Problemas medioambientais (perda de biodiversidade, efecto invernadoiro, buraco na capa de ozono, deforestación, desertización). O desenvolvemento sostible. Consumo e comercio responsables.
8. Globalización. Definición de globalización. Globalización económica, política e cultural. As migracións. Inmigración e dereitos humanos.
9. A pobreza. Definición de pobreza; tipos: absoluta e relativa. Consecuencias da pobreza e medidas para combatela.
Estrutura Procedementos e actitudes
Cada Unidade iníciase cun texto acompañado dunhas claves de lectura. Ao longo da Unidade intercálanse actividades a desenvolver polo alumnado e breves notas que estimulan a ampliar a información, ben mediante o traballo en grupo, ben mediante pescudas en internet.
A Unidade péchase cun apartado que, baixo o epígrafe “E ti... que fas?”, convida á implicación do alumnado coa temática exposta, e cuns exercicios de avaliación, concibidos maioritariamente segundo a fórmula de preguntas abertas.

Nun esquema introdutorio ao libro, recóllense as “competencias básicas” que cada Unidade pretende potenciar.
Observacións
Ao afrontar os temas da familia e da escola, contéplanse os problemas da violencia doméstica e do <i>bullying</i> , este último coa reprodución dun artigo sobre a morte de Jokin.
Nalgúns temas, inclúese unha sucinta exposición da súa xénese histórica. Así, no caso do concepto de dignidade humana e nos dereitos humanos (Unidade 2), na evolución das formas de democracia (Unidade 3) ou nos antecedentes da Constitución Española (Unidade 4).
A educación viaria afróntase nun apartado da Unidade 5.
A atención ás características específicas da Comunidade Autónoma galega está presente nun apartado da Unidade 4.
Editorial Ediciones del Serbal
Principais contidos conceptuais
1. Habilidades e destrezas relacionadas coa reflexión e a participación cidadá. A cidadanía. Os Dereitos Humanos. A participación política democrática. Os medios de comunicación.
2. Relacións interpersoais e convivencia social. Amizade, fraternidade, dignidade, sinceridade, cordialidade, diálogo. A convivencia familiar; o amor, a familia. Convivencia entre iguais: a amizade; valores relacionados coa amizade. Diálogo e prevención de conflitos.
3. Relacións interpersoais e educación sexual. A sexualidade e a súa regulación ética. Os tres niveis dunha ética da sexualidade (segundo a Marina) e os seus principios elementais. A educación afectiva. A división social e sexual do traballo. Racismo, xenofobia, homofobia e sexismo.
4. A convivencia, a dependencia e a inmigración. A marxinación, o Estado de Benestar. A participación comunitaria; as ONG; a cultura de paz. A convivencia co alumnado inmigrante.
5. A referencia ética dos dereitos humanos. Dereitos e deberes (dos estudantes). Os Dereitos Humanos; dereitos humanos e valores; as 3 xeracións de dereitos. Lexislación e control dos dereitos.
6. A riqueza das diferenzas de xénero. Os dereitos das mulleres. Discriminacións (actuais) da muller (feminización da pobreza, diferenzas económicas e laborais,

discriminación política, explotación sexual, violencia de xénero); a discriminación positiva.
7. A convivencia política: dereitos e deberes. Características do sistema democrático e principais institucións. Unha cidadanía activa; o dereito de desobediencia. A Constitución Española. O Estatuto de Autonomía galego.
8. Participación e responsabilidade cidadá. Maneiras de participación (asociacionismo, cooperación, voluntariado). Institucións políticas locais (Concellos, Protección Civil). Os impostos (clases: directos e indirectos) e os servizos públicos. A participación electoral (sistemas de pluralidade – maioría, sistemas semi – proporcionais, sistemas de representación proporcional)
9. O ecodesenvolvemento. O problema do medio ambiente; o respecto á natureza e principais problemas medioambientais (contaminación atmosférica, contaminación acústica, cambio climático, efecto invernadoiro, destrución da capa de ozono, contaminación das augas e dos chans, desxeo dos glaciares, perda de biodiversidade, deforestación e desertización). Consumo responsable (ético, ecolóxico e social ou solidario). A educación vial; valores e contidos a promover.
10. Diversidade social e cultural nun mundo global. Factores que impulsan a globalización (libre comercio, fusión entre empresas, privatizacións), vantaxes (economía e mercado globais, impulso do desenvolvemento científico – técnico, ampliación da capacidade de manobra fronte as fluctuacións dos mercados nacionais, cooperación internacional) e consecuencias (falta de control sobre os mercados e as multinacionais, aumento dos desequilibrios, concentración da riqueza e aumento da desigualdade social, incumprimento dos estándares laborais mínimos, predominio da economía financeira – especulativa sobre a economía real). A redución da pobreza e a nova orde económica internacional; a alterglobalización. Conflitos do mundo actual; a guerra e o terrorismo. A diversidade cultural.
<i>Estrutura Procedementos e actitudes</i>
As Unidades ábreanse cun cuestionario dirixido a promover a explicitación das ideas previas que o alumnado poida ter sobre o tema a tratar.
En todas as Unidades inclúense breves apuntamentos á marxe con glosario de certos termos e propostas de ampliación da información (“Para saber máis”).
As Unidades divídense en varios subtemas que poden ir seguidos dunha sección denominada “repasa”. Esta revisión dos coñecementos adquiridos adopta a forma, na maioría dos casos, de preguntas con respostas pechadas. Tamén a maioría dos subtemas adoitan ser completados con actividades, moitas delas de carácter lúdico.

Case todas as Unidades conclúen cunha película, frecuentemente acompañada dunha ficha de traballo consistente nunha serie de preguntas que procuran relacionar o contido da película coas informacións adquiridas durante a clase. Boa parte destas preguntas teñen tamén a forma de preguntas pechadas.
Observacións
“As persoas habitualmente viven a súa sexualidade non para ter descendencia, senón para comunicarse, relacionarse e obter con iso unha mutua satisfacción”. Conexión entre sexualidade e saúde: unha persoa sa é aquela que “tamén ten unha vida sexual satisfactoria. A sexualidade desde esta perspectiva é unha función natural que ten como fin primordial a satisfacción, o afecto e a comunicación con outras persoas”. (páx. 49).
Defensa dos métodos anticonceptivos: “Os medios anticonceptivos permiten que a procreación sexa máis responsable, e supoñen por iso unha axuda ao progreso moral da humanidade.” (Páx. 51).
En relación coa Declaración Universal dos Dereitos Humanos, inclúese unha ampla xénese histórica do concepto de dereitos humanos (páxs. 83 – 85). Engádese tamén unha completa lista de tratados e declaracións promovidos desde as Nacións Unidas, así como unha referencia á creación do Alto Comisionado para os Dereitos Humanos e o Tribunal Penal Internacional (páx. 90).
A xénese histórica tamén é incluída en relación cos dereitos da muller (páx. 100 a 103).
En varias ocasións recórrese á clasificacións, se ben na maioría dos casos presentadas non como unha taxonomía pechada. Así, fórmase unha clasificación das ONG (páx. 71), unha lista das características que definen a un sistema democrático (páx. 112), os catro principios que deben rexer a promoción da participación activa dos cidadáns para evitar calquera tipo de discriminación (páx. 121), os cinco valores e as dez nocións que cómpre ter en conta para promover e respectar a educación vial (páxs. 150 e 151) ou os cinco tipos de violencia (páx. 164).
Concédesse unha particular atención á descrición do funcionamento das institucións tanto internacionais como estatais, ás disposicións legais e aos procedementos de participación dos cidadáns na política activa e na vida asociativa.
En relación cos sistemas de representación electoral, formulan unha aberta crítica á Lei d'Hont que se aplica no modelo español: “É un sistema que elimina ás minorías moi minoritarias... pero tamén prima excesivamente aos maioritarios, e pérdense matices e sensibilidades. Quizais é un interese dos grandes partidos, pero non da poboación, pois frea o posible ascenso de novas ideoloxías.” (Páx. 137).

Editorial Edicións Xerais de Galicia
<i>Principais contidos conceptuais</i>
<i>I.- A familia os/as amigos/as.</i>
1. A familia. Modelos de familia; división sexual do traballo; o coidado e os afectos; papel socializador da familia; o patriarcado; o conflito xeracional.
2. A outra cara da familia. O abuso sexual infantil. A violencia doméstica. Fillos e fillas tiranos (a “síndrome do emperador”).
3. As institucións escolares. A escolarización obrigatoria. A igualdade de oportunidades.
4. O conflito de valores entre a escola e o grupo de iguais. O <i>bullying</i> ou acoso escolar. A organización dos centros de ensino.
5. Fóra da escola. O tempo de lecer. Os valores da mocidade; as axencias de transmisión de valores; a tolerancia e a solidariedade. A educación viaria.
<i>II.-Dereitos e deberes.</i>
1. Definición de dereito; dereito e sociedade; feitos e dereitos; dereitos e obrigas; normas e códigos. Poder e autoridade; as formas de goberno; moral e dereito. Os dereitos dos animais.
2. Os dereitos humanos. Características (inalienables, universais, ideais). Dereitos e necesidades humanas. A Declaración universal dos dereitos humanos. Xustiza e dereitos humanos. Dereitos da infancia. Dereitos das mulleres.
<i>III.- Somos cidadáns, somos cidadás.</i>
3. Ser cidadán/á. Grupo social e comunidade política. Ámbitos de convivencia. A cidadanía.
4. O Estado e o poder político. Orixes e formas do poder político.
5. A democracia. Feudalismo, absolutismo, democracia. O Estado de dereito. Democracia universal e dereitos sociais.
6. A participación democrática. A división de poderes. Participación política da cidadanía. Democracia directa e democracia representativa. Maiorías e minorías democráticas. As virtudes cívicas. Participación política institucionalizada e non institucionalizada.
7. A Constitución. Definición e partes (declarativa ou dogmática e organizativa ou orgánica) da Constitución. A Constitución española. O Estado das Autonomías. O sistema de votación democrática e os seus elementos fundamentais.

8. O ben común. As responsabilidades cívicas. O consumo responsable. Taxas e impostos (directos e indirectos).
<i>IV.- Cidadáns e cidadás do mundo.</i>
9. Pobreza e inmigración. A inxustiza no mundo. Organización internacionais relacionadas coa pobreza e a inmigración: O ACNUR, a OMC, a FAO.
10. Relación ciencia – técnica – sociedade. Ciencia e medio ambiente. O Protocolo de Kyoto. Dúas concepcións da ciencia; o “siloxismo CTS”.
11. O desenvolvemento sostible. Os límites da tolerancia
<i>Estrutura Procedementos e actitudes</i>
Todas as Unidades iníciase con algún tipo de actividade concibida para promover que o alumnado exprese as ideas previas que ten sobre o tema a desenvolver. Moitas destas actividades parten do visionado dunha película ou da lectura dramatizada (suxírese que eventualmente tamén podería facerse unha representación máis completa) dun texto teatral ou dun fragmento dialogado dun filme.
Ao longo das Unidades, baixo o epígrafe de “reflexionamos”, inclúense múltiples propostas (lectura de textos literarios ou de artigos de prensa, comentario de avisos publicitarios ou de viñetas) dirixidas a conseguir que o alumnado afofde pola súa conta no tema.
Inclúense asemade actividades orientadas a conseguir que o alumnado desenvolva pequenas investigacións, ben en forma de enquisas, ben mediante pescudas en internet ou noutras fontes de información.
<i>Observacións</i>
Concédesese especial atención a temas como o abuso infantil no interior da familia ou o acoso escolar.
Dáse a coñecer o dereito dos animais, proposto por “algunhas teorías éticas” (páx. 42).
En relación co tema dos dereitos humanos introdúcese unha moi breve explicación dos seus antecedentes históricos (II.2). Tamén se concede atención á xénese histórica no tema da democracia (III.3).
Hai temas nos que predomina claramente a oferta dunha miscelánea de materiais (textos, películas, artigos de prensa, cuestionarios) dos que o alumnado debe extraer autonomamente a información. En xeral, concédese prioridade ao estímulo da actividade reflexiva e de debate do alumno fronte ao aporte de informacións xa elaboradas.

Hai, con todo, algunhas consideracións xerais que –pensamos– si nos poden ser permitidas. Sinalar, en primeiro lugar, que en todos os textos analizados non hai ningún que adopte un enfoque ideolóxico tan acusado como para considerar que poña en cuestión os fundamentos mesmos da materia, isto é, o seu acomodo con esa “ética mínima” que se identifica cos principios elementais da nosa Constitución e a Declaración Universal dos Dereitos Humanos. Tal parece que ten ocorrido, en cambio, con algúns dos textos publicados en castelán, como é o caso do editado por Casals, onde se verten afirmacións que cuestionan abertamente non só a actual lexislación española senón certos dereitos básicos, como, por exemplo, os dos homosexuais (Cfr. Xesús R. Jares, 2008). Chama a atención que sexan xustamente autores procedentes dos mesmos sectores (grupos católicos conservadores) que teñen acusado a Educación para a Cidadanía de ser unha materia ideolóxica e adoutrinadora, quen elaboren libros con ese carácter, naturalmente inclinados a favor da súa propia ideoloxía e dogmática doutrinal.

A maioría dos textos publicados en galego, pola contra, adoptan un enfoque pluralista (que non relativista) nos aspectos controvertidos, ofrecendo puntos de vista diversos e perspectivas teóricas encontradas, co obxecto de permitir que sexa o propio alumnado quen, unha vez ben informado e en diálogo e debate argumentado, adopte a súa propia posición. Só naqueles aspectos que converxen nos principios básicos que constitúen o alicerce ético da democracia, os autores comprometen unha opción clara desde o propio texto. É o caso da denuncia crítica das diversas formas de marxinación e discriminación (sexista, racista, xenófoba, tamén homófoba) así como das ideoloxías e formas políticas contrarias a aqueles principios, como as organizacións e réximes autoritarios e totalitarios. Hai dous textos que, ao noso xuízo, adoptan unha posición ideolóxica máis abertamente belixerante, pero aínda nestes casos sempre dentro do respecto ao marco básico democrático. Son textos en que, nun caso, hai unha identificación máis ou menos clara coas opcións propias do personalismo cristián e humanista; e, no outro, co ecoloxismo altermundialista.

Cremos que, en calquera caso, a formación cidadá debe construírse desde unhas aulas en que as prácticas democráticas estean presentes nas propias dinámicas desenvolvidas polo alumnado e o profesorado. En aulas así, o libro de texto deixa de ser unha peza determinante dos contidos que han chegar ao alumnado, para se converter nun referente entre outros. En aulas así, o libro de texto debería perder a súa tradicional condición de “palabra” incuestionada e de “verdades” a memorizar e reproducir. Como temos sinalado, a propia estrutura destes libros afástaos desa condición e ese é o requisito indispensable para que poidan ser compatibles cunha auténtica educación para a cidadanía. Unha educación que contribúa a formar cidadáns autónomos, críticos e comprometidos coa participación democrática.

Bibliografía:

Andoni ALONSO e Carmen GALÁN (ed.) (2004): *la tecnociencia y su divulgación: un enfoque transdisciplinar*. Barcelona, Anthropos / Junta de Extremadura.

Michael W. APPLE (1994): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós / MEC.

- Michael W. APPLE Apple (2002): *Educación "como Dios manda"*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona, Paidós.
- Xavier BESALÚ (coord.) (2007): *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía / Wolters Kluwer España.
- Massimo BORGUESI (2007): *Secularización y nihilismo. Cristianismo y cultura contemporánea*. Madrid, Encuentro.
- Albert CAMUS (1981): *El hombre rebelde*. En *Ensayos*. Madrid, Editorial Aguilar.
- Luciano CANFORA (1991): *Ideologías de los estudios clásicos*. Madrid, Akal.
- Carlo CIPOLLA (1971): *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona, Ariel.
- Adela CORTINA (1989): *Ética mínima*. Madrid, Tecnos.
- John CORNWELL (2005): *Los científicos de Hitler*. Barcelona, Paidós.
- Jacques DELORS (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana / Ediciones UNESCO.
- Rafael DÍAZ – SALAZAR (2007): *Democracia laica y religión pública*. Madrid, Taurus.
- Javier ECHEVERRÍA (2003): *La revolución tecnocientífica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Edgar FAURE (1973): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad / UNESCO.
- Xesús R. JARES (2008): "Los libros de texto". No informe sobre Educación para a Cidadanía publicado na revista Cuadernos de Pedagogía, nº 380, xuño.
- Carlos LERENA (1884): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal. (O ensaio sobre Marx é o capítulo terceiro da parte segunda).
- Claudio LOZANO (1994): *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Inmanuel KANT (1978): *¿Qué es la Ilustración?*. En *Filosofía de la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Inmanuel KANT (1985): *Sobre la paz perpetua*. Madrid, Tecnos.
- Edgar MORIN (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- Joseph RATZINGER e Jürgen HABERMAS (2006): *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*. Madrid, Ediciones Encuentro.
- Olivier REBOUL (1999): *Los valores de la educación*. Barcelona, Idea Books.
- George STEINER (1991): *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona, Gedisa.
- Jurjo TORRES (1991): *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.

Julio VALDEÓN Baruque (1989): “¿Enseñar historia o enseñar a historiar?”. En Julio Rodríguez Frutos (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, Laia / Cuadernos de Pedagogía.

Análisis político de la educación formal de las personas adultas: de la Ley General de Educación a la LOE

A Politcal Analysis of Formal Adult Education: From the General Law on Education to the Organic Law of Education (LOE)

Begoña RUMBO ARCAS

Facultad de Ciencias de la Educación-

Universidade da Coruña

RESUMEN: El período histórico que nos ocupa es una etapa clave para la vida política española y, consecuentemente, para la política educativa de la educación de las personas adultas. El nuevo sistema democrático, reconoce una nueva organización territorial del Estado en Comunidades Autónomas, algunas de ellas, con competencias plenas en materia de educación. Además, el marco constitucional va a determinar la mayoría de edad de las personas en los 18 años (art.12) y garantizar el derecho que tienen todos los ciudadanos y ciudadanas a recibir una educación (art.27). En estos años de democracia, hemos tenido tres leyes orgánicas de educación. La interpretación de la educación de personas adultas en estos textos legales, será el objeto de este trabajo. Mención aparte será la Ley General de Educación de 1970, por ser el antecedente más inmediato a lo que en materia de política educativa de personas adultas se sucederá en el período democrático.

PALABRAS CLAVE: Democracia, Política, Educación de personas adultas

ABSTRACT: These historical times represented a key period in Spanish politics, and consequently in the policy geared towards adult education. Spain's new democracy reformed the territorial organization of the state into autonomous regions, some of which had full powers in the area of education. In addition, under the new constitution the age of majority was established at 18 years of age (art. 12) and it also guaranteed the right of all citizens to receive an education (art.27). Over the course of the democracy, there have been three constitutional laws of education. The interpretation of the education of adults in these legal texts is the aim of this work. A special section is devoted to the General Law on Education of 1970, which is the most recent precursor to the policy of adult education that has continued in the period of democracy.

KEY WORDS: democracy, political system, adult education

1. El período tecnocrático: La Ley General de Educación

Desde mediados de la década de los 60, el principal objetivo político era tener una población mínimamente cualificada para adaptarse al proceso de modernización que estaba empezando a transformar la vida española. *“El problema de la alfabetización va a ser sustituido por el de la modernidad”* (Francisco Beltrán, y José Beltrán, 1996, p. 144).

El ascenso progresivo de un grupo de tecnócratas al gobierno, junto a otros cambios sociales, transforman sociológicamente a la sociedad española de la década de los 60, e indiscutiblemente, van a tener importantes repercusiones en su educación.

El desarrollo económico que tímidamente comenzamos a sentir, lleva parejo una mejora en el nivel de vida de los españoles, que influenciará en la aparición de un nuevo fenómeno educativo: la “explosión escolar”. A ello, debemos añadir, la urgente necesidad de la incipiente economía industrial de transformar a los trabajadores agrícolas, a través de técnicas de formación profesional acelerada, en obreros cualificados.

Desde el punto de vista político, la llegada de los tecnócratas al poder se traduce, siguiendo a Francisco y José Beltrán (1996), en la ecuación *“mayor educación = mayor rentabilidad”* (p. 142), lo que supone trasladar los objetivos propios del mundo productivo al mundo educativo. La objetividad y la eficiencia serán los dos términos que invadan los discursos educativos del momento.

En este contexto, la Ley General de Educación de 1970, bajo la cartera de Villar Palasí, va a reflejar el espíritu tecnócrata de la época. Desde el punto de vista de la educación de las personas adultas, esta ley supondrá un gran avance porque, al menos a nivel teórico, supuso una ruptura con el pasado.

Por primera vez, importado de las propuestas realizadas en las diferentes Conferencias Internacionales de la UNESCO, aparece el nuevo concepto de “Educación Permanente”, en el que se integra a la educación de personas adultas, asignándole, así, las mismas finalidades que figuraban en las propuestas de los organismos internacionales:

“ofrecer la oportunidad de seguir los estudios a aquellos que abandonan el sistema educativo, proporcionar los medios necesarios para el perfeccionamiento y reciclaje profesionales, realizar actividades culturales específicamente dirigidas a sectores sociales desfavorecidos y discriminados, impulsar la acción sociocultural y, por último, alfabetizar o completar la educación básica de las personas adultas...” (Pedro Luís Martínez Moreno y Antonio Viñao, 1997, pp. 35-36).

Por otra parte, la Ley General de Educación va a significar el primer marco legal estable que considera la especificidad de la educación de las personas adultas, concediéndole un capítulo concreto, con dos objetivos:

1. Impartir enseñanzas básicas, bachillerato y de formación profesional a quienes no pudieron recibirla¹.

¹ Este primer objetivo se concreta en dos órdenes subsiguientes. La Orden de 11 de septiembre de 1972 (BOE 20-IX) que regulara las enseñanzas de adultos equivalentes a la Educación General Básica para quienes ten-

2. Perfeccionamiento, actualización, y promoción o readaptación profesional.

De esta forma, la educación de personas adultas deja de centrarse exclusivamente en las deficiencias de instrucción y se convierte en posibilitadora de nuevos aprendizajes, con una especificidad propia y una nueva denominación: "Educación Permanente de Personas Adultas".

No obstante, la aplicación de este ley no fue acompañada de las medidas necesarias para su correspondiente implantación práctica y, aunque el objetivo alfabetizador ya no será prioritario, como en épocas pasadas, el tratamiento pedagógico-didáctico que se le otorga a la educación básica de las personas adultas será idéntico al que se imparte en la E.G.B (Enseñanza General Básica) para infantes y preadolescentes.

2. La educación de personas adultas en la transición democrática (1976-1982)

Tras el fin de la dictadura franquista, España vive un período de gran inestabilidad política. La realidad educativa de nuestro país estaba inmersa en nuevos problemas.

La alfabetización que, hasta el momento, había sido el eje vertebrador de la mayoría, sino de todas, las actuaciones educativas en el ámbito de la educación de personas adultas, cede el paso a una nueva preocupación, la formación ocupacional de los trabajadores.

El nuevo regimen democrático, exige una formación para la ciudadanía en los valores democráticos que plantea la nueva situación política española. La Constitución de 1978, se convierte en el marco jurídico y democrático por el que todos debemos regirnos .

Es, en este período, cuando comienza a perfilarse lo que serán los tres grandes ámbitos de la educación de las personas adultas en nuestro país: la formación básica, la formación profesional y la formación cívico-social. Aún así, el nuevo marco constitucional no ha sido muy intenso en cuanto posibles innovaciones en materia educativa de personas adultas.

Desde el aspecto puramente administrativo, la Orden de 23 de noviembre de 1981 regula las modalidades y funcionamiento de los Centros públicos de Educación Permanente de Adultos para el nivel de Educación General Básica (BOE de 2 de XII-1981). A partir de ese momento, podrán coexistir centros de adultos instalados en edificios de titularidad pública y centros instalados en edificios de titularidad privada, en régimen de cesión (art.2).

Con relación al profesorado encargado de estas enseñanzas, no existen cambios sustanciales en comparación con los años 70. Así , en su artículo 7º, se escribe lo

gan cumplidos catorce o más años, y la Orden de 4 de agosto de 1972 (BOE 14-VIII) que regulará la enseñanza permanente de adultos equivalente al Primer Grado de Formación Profesional para alumnos que tengan cumplido como mínimo los dieciséis años. En ambas reglamentaciones se menciona que la organización y el contenido de las enseñanzas se deberán adaptar al ritmo y a las condiciones especiales de los destinatarios.

siguiente: *“el profesorado de los centros públicos de Educación Permanente de Adultos estará constituido por funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica que tengan o adquieran la capacitación adecuada para impartir esta modalidad de enseñanza”*.

Tendremos que esperar hasta 1982 para que los centros de educación permanente de adultos dejen de ser centros que se limiten a impartir educación básica y se transformen en dinamizadores e impulsores de una oferta educativa más amplia, que satisfaga las necesidades ocupacionales y culturales de la población adulta².

3. La política socialista (1983-1996)

Las principales preocupaciones del gobierno socialista en materia educativa se pueden resumir en dos: garantizar el derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas a recibir educación y elevar la calidad de la misma.

De la primera preocupación se desprende una política educativa que intenta evitar las desigualdades educativas. Para ello se adoptan tres medidas: la aprobación de la LODE ((Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, ley 8/1985 de 3 de julio), la puesta en marcha de programas de educación compensatoria³ que tendrán entre sus objetivos *“el establecimiento de cursos especiales para jóvenes de catorce y quince años no escolarizados, a fin de proporcionarles formación ocupacional y completar la formación general recibida en la E.G.B”* y *“desarrollar campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo aún existente, de acuerdo con las características de los alumnos”*⁴; y, finalmente, en los últimos años del gobierno socialista, los programas de Garantía Social.

De su segunda preocupación por mejorar la calidad de las enseñanzas, el resultado ha sido la aprobación de dos leyes educativas que afectarán a todo el sistema educativo español: la Ley de Reforma Universitaria en 1983 (LRU) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990.

La nueva reforma educativa no universitaria llevada a cabo por el gobierno socialista supondrá una reestructuración del sistema educativo. Por un lado, se amplía la edad de escolaridad obligatoria hasta los 16 años, lo que supone llenar el vacío laboral entre los 14 y los 16 años. Por otro lado, la configuración de la Educación Secundaria Obligatoria

² Resolución de 27 de mayo de 1985 de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se regula que a parte de las enseñanzas equivalentes a EGB los centros públicos de E.P. podrán impartir otro tipo de actividades, como por ejemplo las enseñanzas de tipo ocupacional, ya sea desde el punto de vista de orientar en la búsqueda de empleo, o preparar para crear nuevas ocupaciones individual o colectivamente.

³ En 1983 se crea una Subdirección General de Educación Compensatoria, perteneciente a la reciente Dirección General de Promoción Educativa, de la que depende el Servicio de Educación Permanente de Adultos.

⁴ Art.2 del R.D 11747/1983 de 27 de abril (BOE 11-V-1983).

va a traer consigo un aumento del número de personas adultas con unos estudios obsoletos en relación al nuevo nivel de enseñanza obligatoria.

Desde ese momento, se considera obligatorio por parte del sistema educativo, garantizar que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional (art.51). Los tres principales objetivos de la educación de las personas adultas serán: adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo; mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones; y, desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica. La organización y la metodología se basan en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses.

Para las personas mayores de 18 años se facilitará, por parte de las administraciones educativas, obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. Así mismo, la LOGSE en su artículo 23, establece que las administraciones educativas garanticen una oferta de programas específicos de Garantía Social⁵ para aquellas personas de edades comprendidas entre los 16 y 21 años que, por motivos personales o por problemas de aprendizaje, no han podido cumplir con los objetivos propios del Segundo Ciclo de Educación Secundaria, así como para aquellos jóvenes desescolarizados que se encuentran en situación de desempleados o con problemas de inserción laboral.

En el ámbito de la formación profesional u ocupacional, a raíz del acuerdo Económico y Social, suscrito en 1984 entre gobierno, sindicatos y empresarios, se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción profesional (FIP) y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir en los Centros colaboradores del INEM y las diferentes empresas.

Dentro de este Plan, se crean programas de formación profesional para jóvenes parados de larga duración y programas de inserción laboral, mediante contratos de prácticas de seis meses, para jóvenes entre 25 y 30 años demandantes de empleo. Además, se generaliza la formación ocupacional a la reconversión profesional en el ámbito rural y en los sectores que están sufriendo la reconversión industrial. En el año 1988, estos programas amplían su oferta a las mujeres paradas, minusválidos, emigrantes, socios de cooperativas y sociedades anónimas⁶.

Finalmente, en 1986 se publica uno de los documentos más importantes para la educación de las personas adultas. Me refiero al Libro Blanco de la Educación de las Personas Adultas, en el que, con posterioridad, algunas Comunidades Autónomas con

⁵ Orden de 12 de enero de 1993 con el Ministerio de Rubalcaba por el que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria (BOE 19-1-93).

⁶ Orden de 22 de enero de 1988/BOE de 23-I.

competencias en materia de educación, se han inspirado para aprobar sus respectivas leyes de educación de adultos⁷.

Intentando superar el carácter compensador que había venido marcando la política y la práctica educativa con las personas adultas, este documento define la educación de personas adultas desde los parámetros que los diferentes organismos internacionales⁸ consideran como la definición universal más aceptada.

“La expresión educación de adultos, designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (Libro Blanco, p. 13).

Quizás, el aspecto más novedoso del Libro Blanco fue situar la educación de las personas adultas más allá de las fronteras escolares del sistema formal. No obstante, este documento presenta una serie de limitaciones que enumera Agustín Requejo (1994, p.37):

1. Se presta poca atención a los aspectos analíticos y metodológicos y a los condicionamientos y situaciones críticas de la praxis de Educación de Adultos en España.
2. Aunque se habla de una planificación adecuada Ministerial e institucional coherente, no aparece un diseño global de la misma.
3. Se hecha de menos una dimensión referida a los costos que va a suponer la puesta en marcha de esa “nueva educación de adultos”.

4. De la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) a la Ley Orgánica de la Educación (LOE)

A finales de los 90, empiezan a detectarse ciertas deficiencias en la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes. Concretamente, desde el partido gobernante, se deja sentir una gran inquietud sobre los insuficientes niveles de rendimiento académico alcanzado con el sistema educativo. Para el gobierno conservador, la causa de ese fracaso era la inoperante e ineficaz ley educativa vigente, impulsada e implantada con el gobierno socialista.

⁷ Ley 3/1990 de 27 de marzo para la educación de adultos en la Comunidad Autónoma de Andalucía; ley 3/1991 de 18 de Marzo, de la Comunidad Autónoma de Cataluña, de Formación de Adultos; Ley 9/1992 de 24 de julio del Parlamento de Galicia, de Educación y Promoción de Adultos...

⁸ El Consejo de Europa y la UNESCO, concretamente en la Conferencia de Nairobi en 1976.

La reacción política conservadora no se hace esperar y en Diciembre del 2002, se promulga la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE). Una ley controvertida, tanto por su forma, como por su contenido. Así, para los sectores sociales más progresistas, sindicatos y movimientos estudiantiles, esta ley se percibe como una ley "impuesta". Además, su forma de concebir la educación recordaba al modelo tecnocrático del pasado, con un marcado carácter segregacionista.

En dicha disposición legal, la educación de personas adultas se deja claramente al margen de la estructura del sistema educativo y su referencia se hace sólo desde la perspectiva del déficit, esto es, como alternativa para los estudiantes mayores de 16 años que no obtengan el Título de Graduación en Educación Secundaria Obligatoria.

En marzo del 2004, el gobierno socialista gana de nuevo las elecciones democráticas en nuestro país. El reconocimiento público de las limitaciones de la LOGSE y la necesidad de mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, centran sus preocupaciones principales en materia educativa. Sin embargo, su forma de entender la calidad de la educación será notablemente diferente a la expuesta por el gobierno anterior.

En esta dirección, una de las primeras medidas a adoptar por el actual gobierno es derrogar la LOCE y elaborar una nueva ley de educación, esto es, la nueva Ley Orgánica de la Educación (LOE), que entra en vigor en el 20 de abril del 2006.

En la presente ley, los términos de *calidad*, *equidad* y *libertad*, se convierten en tres conceptos inseparables. La calidad para todos deja de estar limitada al rendimiento académico o los resultados obtenidos por los estudiantes; por el contrario, ésta no puede ser entendida al margen de los procesos y los contextos en que la enseñanza tiene lugar. Especial atención merece la importancia que se le concede a la Educación Permanente como principio rector de dicha ley.

De igual forma, el compromiso político explícito en la LOE sobre la calidad y la equidad, no excluye a la educación de las personas adultas. Este ámbito ocupa el último lugar del Título Primero del Capítulo IX (art.66).

Allí, se expone abiertamente la concepción de adultez, acotando la edad cronológica a los 18 años. Esto es, la educación de las personas adultas se define como todas aquellas actividades formativas destinadas a las personas mayores de 18 años y, sólo excepcionalmente, los mayores de 16 años que tengan un contrato laboral que no les permita seguir las enseñanzas regladas, o los deportistas de alto rendimiento, pueden cursar estas enseñanzas.

Por primera vez, haciéndose eco de los debates internacionales sobre la educación de las personas adultas en el contexto social actual, se contempla también la emergencia de nuevos sectores y ámbitos en la educación de las personas adultas. Más allá del tradicional binomio escuela-trabajo, se considera fundamental el desarrollo personal y la participación social de las personas adultas en la comunidad. Condiciones imprescindibles para el desarrollo de una ciudadanía democrática.

La educación de las personas adultas se contempla desde una posición posibilitadora en la construcción de una sociedad más democrática, estimulando la igualdad entre hombres y mujeres, implicando a las personas mayores en un rol social más activo y facilitando la integración de las personas inmigrantes en nuestro contexto cultural.

Finalmente, la LOE hace hincapié en la necesidad de estimular la investigación educativa en este campo de conocimiento, para mejorar la práctica educativa con las personas adultas.

5. Consideraciones finales

Desde un punto normativo y teórico, podemos afirmar que, en comparación con las etapas históricas precedentes a la que es objeto este análisis, hemos asistido a un avance cualitativo muy importante.

Entramos en una etapa en la que se reconoce la necesidad de estimular una educación nueva para las personas adultas que rompa, de una vez por todas, con esa visión carencial anclada en las estructuras rígidas de los tradicionales sistemas escolares. No obstante, queda mucho por hacer para clarificar la “encrucijada” en que todavía se encuentra atrapada la educación de personas adultas.

En este sentido, desde mi punto de vista, se requiere un esfuerzo mayor para delimitar esta realidad educativa y no cometer el error de convertir a la nueva educación de adultos en una especie de “saco sin fondo” en donde “todo vale” y cuyo único límite estaría en la edad de los destinatarios.

Es cierto que el problema de la alfabetización se ha ido diluyendo de los discursos políticos, pero no de las prácticas educativas. El propio concepto de analfabetismo se ha ido transformando a medida que se iba transformando la estructura de la sociedad española, generándose nuevas necesidades sociales y, consecuentemente, educativas.

La formación básica de las personas adultas tiene que afrontar y empezar a dar respuesta al analfabetismo funcional o nealfabetismo, sin perder de vista que, en ocasiones, las actividades educativas para personas adultas pueden convertirse en instrumentos formativos que incrementan y acentúan las diferencias sociales.

La apertura conceptual de la educación de las personas adultas hacia ámbitos de intervención culturales, sociales y profesionales, puede derivar en una práctica educativa fragmentada en espacios educativos diferentes y sin ningún tipo de conexión o interrelación entre las diferentes entidades que participan en su tarea formativa, perdiendo el carácter global e integrador de todas las esferas de la vida adulta (personal, social y profesional).

En este sentido, las nuevas prácticas educativas en la educación de personas adultas deberían considerar la coordinación entre diferentes entidades u organismos encargados de su desarrollo, de modo que la educación de las personas adultas mantenga su sentido de globalidad en el marco de una educación permanente que favorezca el desarrollo integral de las personas.

Para finalizar, quisiera hacer hincapié en una deuda histórica con este ámbito educativo en relación a la ausencia de formación para los educadores y educadoras de personas adultas. Es cierto que la LOE hace mención explícita a esa necesidad, pero no se compromete demasiado con su diseño e implementación. De este modo, se sigue manteniendo la dicotomía entre sus profesionales en función del ámbito educativo en el que están preparados, o de sus tiempos de dedicación, sin precisar una formación didáctica específica del mundo adulto que les invite a conocer e intervenir en el contexto particular al que pertenecen las personas destinatarias de su presente y futura actividad docente.

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco y BELTRÁN LLAVADOR, José (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia: Universitat de València.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, José Antonio. (Coord.)(1986). *Educación de Adultos. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- FLECHA, Ramón; LÓPEZ, Fernando y SACO, Raquel. (1988). *Dos siglos de educación de adultos. De las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona: Roura.
- MORENO MARTÍNEZ, Luís y VIÑAO FRAGO, Antonio. (1997). "La educación de adultos en España (siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme", en J. García Carrasco (Coord). *Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel, pp.23-46.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1991). *Educación e Ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor.
- REQUEJO, Agustín (1994). Política de Educación de Adultos, en A. Requejo (Coord.). *Política de Educación de Adultos*. Santiago: Tórculo.

Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX

Alternative Pedagogical Discourses to the Normalist School System in Argentina at the Close of the 19th Century

Mario SEBASTIÁN ROMÁN²

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

RESUMEN: El sistema de instrucción pública argentino tuvo su escenario inicial en Paraná, Entre Ríos, al hilo del proyecto político-pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento, que encuentra un punto clave en la creación de la histórica Escuela Normal de Paraná (1869). Una de sus principales preocupaciones era la conformación de una ciudadanía letrada moderna. Semejante transformación cultural quedaría en manos del Normalismo, mediante el emplazamiento del dispositivo escolar. En este artículo estudiaremos la insistente presencia de discursos alternativos que de diversas maneras aparecían ya desde los orígenes del Normalismo, focalizando especialmente en la década de 1890, cuando un grupo heterogéneo de educadores se organizaba movido por las nuevas corrientes educativas. La

¹ Este artículo presenta un avance de los resultados parciales de investigación sobre una temática abordada por el autor en el proyecto en curso: "Historia de la Lectura en Entre Ríos: construcción del dispositivo de lectura escolar normalista y resistencia de la oralidad" (Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos, Universidad Nacional de Entre Ríos – Facultad de Ciencias de la Educación). Se revisitan, desde nuevas perspectivas propuestas desde el proyecto mencionado, y se profundizan algunas de las líneas de investigación de interés del autor.

² Licenciado en Comunicación Social (orientación: Cultural, Educativa y Científica) Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Tesista de Doctorado por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente de la cátedra: Análisis del Discurso (Licenciatura en Comunicación Social – FCE – UNER). Investigador por la UNER sobre Historia Educativa y Cultural argentina del siglo XIX. Integrante del Proyecto de Investigación: "Historia de la Lectura en Entre Ríos: construcción del dispositivo de lectura escolar normalista y resistencia de la oralidad". SICTyFRH - FCE – UNER. Prof. Asociado, cátedras: Semiótica y Análisis del Discurso, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.

época era de agitación pedagógica y en la región encontraban campo propicio las renovadoras tendencias tolstoianas que se contraponían al Normalismo tradicional –de base positivista-. En este lugar ubicamos las experiencias pedagógicas alternativas llevadas adelante por Francisco Podestá, que analizaremos en este trabajo.

PALABRAS CLAVE: historia escolar, lectura, escuela Normal, magisterio, formación, León Tolstoi, Yasnaia Poliana

ABSTRACT: The scene of the origin of the public school system in Argentina can be traced to Paraná, Entre Ríos, with the political-pedagogical project of Domingo Faustino Sarmiento. The creation of the historical Normal School of Paraná (1869) was a milestone in the history of education in Argentina. One of the main aims of the project was to build the foundations for a nation of citizens able to read and write. This cultural transformation was to be championed by Normalism, with the creation of an educational system. In this article we examine the persistent presence of alternative pedagogical discourses which arose in many different forms as of the introduction of the Normalist theory, mainly focusing on the 1890s, when a heterogeneous group of educators, inspired by the new pedagogical theories, started to organize. Those were times of upheaval in education and in the region the conditions were favorable for change and renewal based on Tolstoy's pedagogical ideas, which, rooted in Positivism, were opposed to traditional Normalist theory. This is the background for the alternative pedagogical experimental work carried out by Francisco Podestá analyzed in this article.

KEY WORDS: history of schooling, reading, Normal School, teacher education, education, León Tolstoi, Yasnaia Poliana

1) Introducción

Entre Ríos ha ocupado un lugar protagónico en la historia educativa argentina. El sistema de instrucción pública nacional tuvo su escenario inicial en esta provincia, durante la década de 1870, al hilo del proyecto político pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento, que encontró un punto clave en la creación de la histórica Escuela Normal de Paraná (cuyo decreto de creación data de 1869, y que fuera dirigida inicialmente por el norteamericano George Strearns)³. Una de sus principales preocupaciones se centraba en la conformación de una ciudadanía letrada moderna para nuestro país, capaz de ejercer sus derechos en el marco de una sociedad democrática⁴.

Semejante transformación cultural quedaría en manos del Normalismo encargado de intervenir en la construcción de la “república letrada”, mediante el emplazamiento del dispositivo escolar, que en el caso argentino, durante varias décadas estuvo hegemonizado

³ Si bien se toma el año 1870 como el de fundación de la institución, los datos históricos oficiales señalan su decreto de creación en 1869 y que efectivamente comenzó a funcionar en 1871 (FIGUEROA, 1934).

⁴ Ver: SARMIENTO, 1989 (1848).

por la cultura pedagógica del Normalismo, en la versión consolidada en la década de 1880 por el pedagogo español José María Torres, durante su rectorado⁵.

Pero este momento de consolidación del discurso normalista fue también, y es lo que más nos interesa en este trabajo, el momento de irrupción de las primeras "alternativas pedagógicas"⁶ (PUIGGRÓS, 1990 b) en nuestra provincia. Sus condiciones de emergencia pueden paradójicamente encontrarse en el seno mismo de la tradición normalista: Entre Ríos fue un escenario pionero en el Litoral (y en el país) de realización de "alternativas pedagógicas"⁷. El discurso pedagógico normalista estuvo en contacto desde sus inicios y período fundacional con discursos pedagógicos alternativos, e incluso mientras estuvo en proceso de posicionarse como hegemónico (1870-1895).

Nos interesa especialmente recuperar aquí la figura de Francisco Podestá, sus experiencias inspiradas en la pedagogía tolstoiana y su particular protocolo de lectura de la literatura pedagógica de su época, es decir, su intervención disruptiva en el horizonte normalista.

II) Las prácticas pedagógicas alternativas en la inauguración normalista (1870-1876)

Entre 1870 y 1876, las "alternativas pedagógicas", si bien se gestaron en un vínculo de tensión con el Normalismo lograron convivir con el mismo; cobraron posibilidad al ser interpretadas a la luz del carácter de experimentación, espontaneidad e innovación pedagógica propias del momento de génesis del Normalismo entrerriano que se correspondió con la gestión de George Stearns como Rector de la Escuela Normal de Paraná (1871 - 1876). Creemos que la relación entre las "alternativas pedagógicas" y el Normalismo se podría caracterizar como de coexistencia. En el marco de las propuestas innovadoras de la pedagogía norteamericana y en el desconocimiento de la realidad nativa, se abrió un espacio para que convivieran versiones de proyectos educativos más hegemónicos y otros más innovadores: convivían porque no dialogaban, esto es, no se lograba instalar el vínculo antagónico; la diferencia se subsumía en la contradicción.

⁵ Tras la renuncia del rector decano, George Stearns, Torres asume la dirección de la institución en una primera gestión que se extiende entre 1876 y 1885. El segundo período de este pedagogo en el rectorado tuvo lugar durante los años 1892 - 1894 (FIGUEROA, 1934).

⁶ Utilizamos aquí esta categoría "en el sentido de cambio de una cosa por otra u otras introduciendo innovaciones. Innovar es 'mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades', lo cual alude a un estado anterior o inicial o a cierto grupo de posiciones que se discuten", esto es, lo que hegemoniza en un momento determinado el campo educativo. PUIGGRÓS, JOSÉ y BALDUZZI, 1988: 14. En este sentido, esta categoría opera "como detector de todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante." PUIGGRÓS, 1990a: 17.

⁷ Cabe señalar que las "alternativas pedagógicas" no interesan como pauta para construir una historia paralela de la educación o una historia de la educación popular desligada de la historia oficial. El hallazgo de las alternativas en forma fragmentaria, obliga a producir un trabajo de reinserción en la historia de la educación que modifica el conjunto de los discursos en juego.

La propia dinámica de configuración del dispositivo de instrucción pública que posteriormente se tornaría hegemónica del campo educativo dio cabida en esta matriz a diversas experiencias alternativas que encontraban un escenario atravesado por la experimentación e innovación.

Es el caso de las clases nocturnas para obreros dictadas en la propia Escuela Normal de Paraná, recientemente creada y pionera institución:

“...antes de terminar el año escolar de 1872, un grupo de alumnos maestros, solicitó al Director la autorización para dar clases nocturnas a los obreros.

Conseguido el permiso, y animados en la tarea por el activo Director, el Paraná tuvo la primera escuela de esta clase, en la que se inscribieron 81 alumnos, cuya asistencia fue perfectamente regular” (FIGUEROA, 1934: 56).

Según el archivo de la Escuela Normal, los maestros que intervinieron en esta experiencia fueron: Delfín Gigena, Salvador Oviedo, Alejandro Ruza, Félix Avellaneda y Javier Castro.

En 1874, la Municipalidad creó dos puestos de maestros, para la escuela así fundada, haciéndose cargo de su sostenimiento. Se solicitó entonces permiso del Director para que siguiera cediendo el aula de la Escuela Normal, donde hasta entonces había funcionado la clase nocturna.

Ahora bien, algunos datos nos permiten entrever el vínculo de tensión que regularía la relación de esta experiencia con el Normalismo. Significativamente, Sara Figueroa señala que:

“El Sr. Stearns concedió el permiso, bajo ciertas condiciones: 1º. Habiéndose visto que los alumnos nocturnos producían desperfectos, la Municipalidad debía hacerse responsable de ellos; 2º. La ocupación del local, por el tiempo que fuera, no daría derecho de propiedad al Municipio; y 3º. Dicha ocupación cesaría en el momento en que el Director necesitara el salón, para uso de la escuela que tenía a su cargo.” (FIGUEROA, 1934: 56).

A través de la reveladora información de esta fuente podemos afirmar que esta experiencia se extendió al menos entre 1872 y 1874, y que las condiciones puestas por Stearns cristalizan la necesidad de algún control sobre la experiencia a partir de los “desperfectos” a los que se hace referencia, así como la incipiente tirantez entre los sujetos involucrados, sujetos trabajadores -obreros- que el Normalismo conflictivamente, por lo que vemos, trataba de “pedagogizar”, inscribiéndolos en el novel horizonte pedagógico de la época.

Cabe señalar aquí que uno de los principales componentes alternativos, de trastocamiento, de esta experiencia está constituido por los propios sujetos pedagógicos implicados: el lugar del alumno estaba ocupado por obreros. Para el Normalismo, los sujetos educables era los niños y los adolescentes; los adultos y trabajadores entrarían al sistema educativo argentino posteriormente.

Otra experiencia interesante, en este mismo sentido, es el de la Escuela Nocturna de Gualeguay, que nos llega a través de un tal A. G., quien en un periódico publicaba que:

“En el local ‘Escuela Pública del Estado’, casa del Sr. Leisalar, de 7 á 9 horas de la noche, se dan lecciones de los siguientes ramos: Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Geografía, Historia Sagrada, Teneduría de Libros por partida doble y sencilla y Operaciones Mercantiles.”⁸

III) Estructuración orgánica y consolidación normalista y “alternativas pedagógicas” (1876-1910)

La primera gestión de José María Torres (1876-1885), luego de la de George Stearns, inaugura un nuevo período en la historia institucional de la Escuela Normal de Paraná. Sandra Carli lo denomina “momento de estructuración orgánica” de la institución, en una triple dimensión: normativa, cultural y pedagógica (CARLI, 1995). La política llevada adelante por Torres debilita y extingue el carácter de improvisación e innovación propio del momento iniciático de la gestión de Stearns, a la vez que patentiza el enfrentamiento entre el movimiento educativo norteamericano (encarnado en la figura de este último, y en estrecha relación con el ideario político-pedagógico sarmientino⁹) y el humanismo franco-hispanista de Torres¹⁰.

Esto nos permite pensar la variación ocurrida en el campo de las “alternativas pedagógicas” en este período, esto es, la variación en sus relaciones con el discurso educativo normalista que a partir de Torres se consolidaría como hegemónico del campo educativo. Al perderse el carácter de innovación y ensayo, los discursos alternativos que hasta el momento, no únicamente pero sí en gran medida, encontraban cabida al interior del campo pedagógico normalista, comienzan ahora a posicionarse desde un lugar de exterioridad -exterioridad del orden de lo institucional, del orden de los sujetos. Esto da lugar a un clima de aforamiento de profundas transformaciones.

La manera en que efectivamente se configuró el sistema de instrucción pública en nuestro país giró en torno a los enunciados propios del Normalismo en su versión torrista, reprimiendo los significados más democráticos del discurso sarmientino¹¹ (lo que en resumidos términos se tradujo en la represión de los discursos educativos alternativos que cuestionaban al Estado como el único agente educador, la centralidad dada a la cuestión del método, el disciplinamiento y la construcción de la jerarquía burocrática propia del Normalismo).

⁸ Periódico El Pueblo. Agosto, 11 de 1872. Gualguay. Año II, Nº 159. En: Archivo General de Entre Ríos. Folio 27.

⁹ Cabe apuntar aquí que ya en 1847, en su primer viaje a Estados Unidos, Sarmiento conoce a Horace y Mary Mann y entra así en contacto con el pensamiento del pedagogo norteamericano. Sobre esta cuestión ver: DE MIGUEL, 2002.

¹⁰ Ver: CHAVARRÍA, 1947: 334.

¹¹ Un trabajo detallado de este tema se encuentra en: PUIGGRÓS, 1990.

III.a) Anuncios de la clausura del Normalismo: las “alternativas pedagógicas” de Francisco Podestá inspiradas en las corrientes tolstoianas

Iniciada la década de 1890¹², con el Normalismo ya consolidado, un grupo heterogéneo de educadores, liderados por algunos profesores de la propia Escuela Normal de Paraná, se agitaba movido por nuevas corrientes educativas. Entre ellos, Maciel menciona a Vergara, Victoria, Mercante, Ferreyra, Bassi, Zubiaur, Francisco Herrera y Podestá (MACIEL, 1951). La época era de agitación pedagógica y en la región encontraban campo propicio las tendencias tolstoianas¹³ que se contraponían a la escuela torrista¹⁴, tan esparcida por los normalistas de Paraná. Algunos discípulos de José María Torres encabezaban el movimiento¹⁵, convencidos de que la escuela clásica había hecho su obra y que ésta reclamaba urgentemente rejuvenecimiento a riesgo de cristalizarse¹⁶: estamos frente al anuncio de la clausura del Normalismo.

Para trabajar en esta línea de argumentación, nos interesa referirnos específicamente en este período a los ensayos al estilo de Yasnaia Polaina, de inspiración tolstoiana, en diversos puntos de Entre Ríos llevados adelante por Francisco Podestá¹⁷.

III.a.1) Francisco Podestá, el precursor

La figura de Francisco Podestá se erige, desde nuestra mirada, como precursora en lo que a “alternativas pedagógicas”, en la doble dimensión de innovación y trastocamiento, respecta para el caso entrerriano.

Hijo de Esteban Podestá, humilde marinero genovés y de Adelaida Fernández, de Concepción del Uruguay, Francisco Podestá nació en Villaguay en septiembre de 1862 y falle-

¹² No desconocemos la existencia de experiencias “alternativas” llevadas adelante por las comunidades inmigrantes durante la década de 1880, principalmente en las aldeas ruso-alemanas y judías, pero no avanzaremos en este trabajo en su análisis.

¹³ León Tolstoi (1828-1910), tras participar en la guerra de Crimea se retiró a su aldea natal (Yasnaia Poliana) para dedicarse a la producción literaria, pero también “hizo repetidos viajes al extranjero, en los que estudió métodos de enseñanza”. Fruto de esos estudios fue el establecimiento de su célebre escuela en Yasnaia Poliana, donde daba a los alumnos la más completa libertad. El gobierno escolar según la propuesta de Tolstoi en Yasnaia Poliana, decimos, permitía a los niños proceder con absoluta libertad, pasando por movimiento espontáneo de un grupo a otro; no había táctica escolar que regimentase la actividad infantil, ni campana que midiese el tiempo. Este desprecio por los métodos se concedía con la concepción del literato de la escuela como una forma de violencia. En la escuela tolstoiana cada niño podía llegar cuando sus ocupaciones se lo permitían y abandonar el lugar cuando lo deseaba, lo que permitía la flexibilidad necesaria para incluir chicos que trabajasen. Puede consultarse: COUSINET, 1967.

¹⁴ Ellos afirmaban que con las nuevas tendencias pedagógicas, las tolstoianas, “superaban a la llamada escuela torrista”. Ver: MACIEL, 1951.

¹⁵ Podemos mencionar a Vergara, Caracoche, Victoria, Mercante, Ferreyra, Bassi, Martínez, y Podestá. Ver: MACIEL, 1951: 141.

¹⁶ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, fechada 15 de septiembre de 1912, en Rosario. Publicada en: MORELLO, 1951.

¹⁷ Cabe señalar que Martín Herrera dirigiría luego, en 1916, la Escuela al Aire Libre en Rosario, convocando a Podestá y considerándolo uno de sus más cercanos colaboradores.

ció en Rosario el 9 de agosto de 1912¹⁸. La única instrucción escolar que recibió fue “la que empezaba y concluía con la anagnosia, bajo la dirección del maestro español don Marcos Razquin”¹⁹. Alternaba sus tareas de estudiante con las de amasador, repartidor, dependiente, de un pequeño almacén de su padre. Además, se había constituido en jefe de una de las fracciones que dividía la opinión infantil en los tempestuosos tiempos de blancos y colorados. Tras perder a su padre se hizo cargo, junto a su hermano mayor, de la panadería.

Participó en el contingente que salió de Villaguay para intervenir en la revolución del ochenta, al mando de Polonio Velázquez. Pero al tiempo de volver de esa campaña se convierte en periodista y funda la primera hoja impresa de Villaguay, “El Trabajo”, en donde exponía sus reivindicaciones populares y a la vez confesaba sus inclinaciones mitristas, extrañamente, al haberse criado en un ambiente hostil al general. Una campaña iniciada contra la “policía brava” le valió ser brutalmente apaleado por la gente de Velázquez, y al sostener su lucha debió enfrentarse a acusaciones por delitos de imprenta, hasta que tras su persistente resistencia, lograron quitarle la imprenta para luego destruir las maquinarias y los tipos.

Las necesidades económicas lo llevan a reanudar su trabajo como panadero, y en 1889 comenzó sus tareas docentes en una escuela primaria particular, para incrementar sus ingresos. En 1890 acepta el puesto de redactor en “El amigo del pueblo” de Concordia. En 1891 fundó en dicha ciudad el “Instituto Sarmiento”, en el que recibía alumnos internos y externos, cuya preparación primaria atendía personalmente, repartiendo la tarea con su esposa.

Tenemos registro cierto de varias alternativas organizadas por este educacionista entrerriano en el interior de nuestra provincia:

“... [Podestá] tenía ya [para 1910] realizados con gran éxito ensayos de la Yasnaia Poliana en Concordia y otros puntos de Entre Ríos” (MACIEL, 1951: 141-2).

Nos interesa aquí especialmente retomar su ensayo integral que tuvo lugar a partir de 1891, cuando fundó en Concordia el mencionado Instituto, de inspiración en tales corrientes tolstoianas.

Esa experiencia de Podestá fue descripta elogiosamente por Martín Herrera²⁰:

“La labor de Podestá allí fue verdaderamente estupenda: creo que esa casa ha hecho el ensayo más severo de educación integral entre nosotros”²¹.

¹⁸ En este esbozo biográfico seguimos los datos ofrecidos por Martín Herrera en su carta al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.*

¹⁹ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* p. 118.

²⁰ Señala Haydeé Maciel que era bien sabido acerca de la gran admiración de Martín Herrera hacia Podestá. Esto y sus antecedentes en experiencias inspiradas en la Yasnaia Poliana impulsaron a aquél a convocar a éste en 1910 para acompañarlo desde la misma fundación en la organización de la Escuela Normal N° 2 de Rosario y en lo que posteriormente se constituyó en la “Escuela al Aire Libre, ensayo tolstotiano”. Ver: MACIEL, 1951: 140 y ss.

²¹ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* pp. 120-1.

Si bien hemos podido localizar fuentes a partir de las cuales reconstruir tal experiencia (aunque no en la misma medida en que lo hemos realizado con otras²²) realizaremos un breve análisis de esta experiencia teniendo en cuenta algunas características comunes (y sin dudas compartidas por la experiencia de Podestá) de las propuestas inspiradas en la experiencia del Conde León Tolstoi en Yasnaia Poliana.

III.a.2) El Ensayo de Educación Integral de inspiración tolstoiana en el "Instituto Sarmiento"

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, podemos contar a Francisco Podestá, si bien por fuera de la formación y tradición normalista, o mejor, en una posición marginal²³ al discurso pedagógico normalista, entre quienes apoyaban esas propuestas innovadoras²⁴, apoyo materializado en su experiencia, en tanto "alternativa pedagógica".

Martín Herrera nos permite reconstruir las escenas educativas generadas por Podestá en su ensayo de educación integral en el "Instituto Sarmiento" de Concordia, Entre Ríos:

"Formó allí un gran museo perfectamente ordenado, y tan abundante cuanto podía serlo una repartición a la que día a día aportaban su contingente los alumnos de Podestá, los que con el maestro a la cabeza, recorrieron toda esa región del Norte hasta las ruinas jesuíticas, donde estuvieron acampados en tren de estudio más de veinte días. Lo de conocer al niño fue en el Instituto algo más que una palabra: los registros de datos antropométricos y de observaciones psicológicas llevadas al día, asustan por el cúmulo enorme de trabajo que se revela. En los talleres de trabajo manual ninguna actividad era desconocida: una serie de ciento y tantos cráneos, treinta y tantos esqueletos, cajas repletas de mariposas y otras variedades de insectos, estanterías llenas de aves y mamíferos embalsamados se alineaban al lado de trabajos de Slojd, de carpintería industrial, de alfarería, de cartonado, de encuadernación, etc., etc., en la época en que visité esa casa de apariencias tan modestas que no dejaban sospechar la estupenda vida que allí se hacía. Y para todas esas cosas el maestro era Podestá, pero maestro raro que todo lo enseñaba a medida que lo aprendía."²⁵

En medio de las actividades llevadas adelante en el "Instituto Sarmiento", escribe dos obras: *Edmundo, ensayo de pedagogía integral* y *De la cuna a la tumba*, su autobiografía²⁶.

²² Una detallada reconstrucción de "alternativas pedagógicas" tales como las llevadas adelante en la primera mitad del siglo XX por Celia Ortiz de Montoya y Luz Vieira Méndez pueden encontrarse en: ROMÁN, 1998 y ROMÁN, 2002.

²³ Al hablar de "posición marginal", retomamos la propuesta derridiana de que no habría un afuera del texto desde donde posicionarse para trastocarlo, sino que "... hay que transformar los conceptos, desde el interior de la semiología, desplazarlos, volverlos contra sus presupuestos, reinscribirlos en otras cadenas, modificar poco a poco el terreno de trabajo y producir así nuevas configuraciones ...". DERRIDA, 1977: 34. Esta "marginalidad" de Podestá será por nosotros retomada en el punto siguiente.

²⁴ Más adelante nos detendremos en ver cómo esta exterioridad de Podestá en cuanto a la formación normalista opera posicionándolo desde un protocolo de lectura diferente desde el cual leer y apropiarse tanto de las experiencias tolstoianas como de la filosofía comtiana.

²⁵ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* pp. 120-1.

²⁶ Estas obras son referidas por Martín Herrera en su carta al Dr. Antonio Sagarna, fechada 15 de septiembre de 1912, en Rosario. En: MORELLO, 1951.

Martín Herrera explica las causas de la extinción de su ensayo:

“La calidad del esfuerzo que realizaba en el instituto no lo salvó de la bancarrota financiera y se vio obligado a clausurar la escuela que, si se estudiara hoy en sus detalles, daría aún durante muchos años un tipo real que apenas si idealmente y muy en el campo de la aspiración, ven nuestros establecimientos oficiales”²⁷.

Lo anterior nos permite entender la actividad docente de Podestá en una escuela particular y su cierre a la luz de la disputa del Estado por la regulación del campo técnico-profesional docente del momento²⁸: la actividad de las escuelas particulares (en nuestro caso la de Podestá que sostenemos se posiciona claramente como una “alternativa pedagógica”) es cuestionada en el mismo modo de organización y constitución del campo. Nuevamente vemos el vínculo conflictivo que regulaba las relaciones entre experiencias alternativas como la de Podestá y la hegemonía educativa, esto es, la tensión entre los discursos pedagógicos alternativos, que de una u otra manera se instalan en las fronteras, operan desde los márgenes del campo discursivo y el discurso pedagógico hegemónico que todo el tiempo trata de ordenar un lugar habilitado para el decir/hacer pedagógico, pautando las reglas del campo de la discursividad, reglas que los discursos alternativos tratan de subvertir todo el tiempo a la vez que buscan cobrar visibilidad.

III.a.3) Algunos comentarios en torno a las implicancias de la marginalidad de Podestá respecto del discurso pedagógico normalista y a su Ensayo de Educación Integral

La labor pedagógica de este entrerriano no se limitó al “Instituto Sarmiento”. Bajo la gobernación de Virasoro, J. Alfredo Ferreira, quien ocupaba la presidencia del Consejo de Educación de Corrientes, solicitó la colaboración de Podestá, quien en 1896 aceptó la dirección de la Escuela Popular de Cruzú Cuatí y durante catorce años repitió con algunas variantes su innovadora creación de Concordia, hasta que en 1910 fue convocado por Martín Herrera para trabajar con él en la Normal N° 2 de Rosario.

El mismo Martín Herrera señala que la innovadora iniciativa de Podestá en Concordia no había sido aislada y sin conexión con la época ni desvinculada de toda tarea docente anterior²⁹, dando cuenta de la existencia del incipiente pero inexorable clima de innovación pedagógica y alternativas a la propuesta normalista.

Lo que nos interesa señalar es que tal vinculación cobijaba en su seno contradictoriamente aspectos de continuidad y de ruptura, esto es, diálogos mantenidos en parte desde la alianza y parte de la polémica con la herencia pedagógica.

Tal como hemos señalado, podríamos ver cómo la experiencia de Podestá condensa la creciente tensión en el campo educativo que en primer lugar había generado el desplaza-

²⁷ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* pp. 120-1.

²⁸ En relación con esta cuestión, ver: CARLI, 1995.

²⁹ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.*

miento y ahogo del clima de experimentación e innovación instalado por Stearns y las maestras norteamericanas (con especial mención a Sara Chamberlain de Eccleston), dando lugar al posicionamiento hegemónico de la versión más disciplinadora y positivista del Normalismo, que unas décadas más tarde desembocaría en la posterior divisoria de aguas entre renovadores y restauradores del Normalismo³⁰.

Centrando la mirada en la posición de marginalidad de Podestá respecto del discurso pedagógico y la formación normalista, resulta interesante reconstruir su formación autodidacta. Según apunta Martín Herrera³¹, al volver de la campaña militar a través de la cual, según hemos mencionado, participó en la revolución del ochenta, se volcó a la lectura. Villaguay, su ciudad natal, había sido uno de los sitios indicados por Sarmiento para instalar sus famosas bibliotecas, y allí fue donde Podestá inició la lectura de novelas, primero, para luego dedicarse al material que Sarmiento había incorporado también acerca de Ciencias Naturales y Sociología, lecturas que realizó sin dirección alguna. Luego incursionó en la Paleontología, solamente guiado por la casualidad que lo encontró desenterrando algunas muelas de mastodonte en la formación pampeana de su pueblo. Para esa época se liga a Julio Mollajoli, maestro italiano, director de la escuela fiscal. Con su ayuda aprendió Química.

Congruentemente, Haydeé Maciel explica que:

"Podestá fue un autodidacta y como tal, no había ingerido en una escuela normal, ciencia y arte pedagógico aisladamente, desvinculado de la gran rama central: la sociología. Aparece primero como un enamorado de la naturaleza; en seguida ubica al Hombre, en la escala animal y en medio de la naturaleza; observando luego las sociedades humanas se posesiona del ideal de su perfeccionamiento, examina y estudia todos los medios; los principios eugénicos de Galton, las leyes malthusianas, los problemas humanos, sociológicos, políticos, etc. Y marchando en ese camino, cae naturalmente en el problema de la educación.

Su pedagogía difería de la que se aplica en el común de los maestros, formados en escuelas donde el proceso antedicho no se realiza; donde la correlación de la pedagogía con las ciencias afines a la educación, fallan por ausencia de unas y dogmatismo de otras; donde el vacío producido por la ausencia de la Sociología, hace del maestro una estrella perdida en la inmensidad de problemas que preocupan en estos momentos a la humanidad" (MACIEL, 1935: 187-8).

La misma autora señala en relación con la tarea docente llevada adelante por Podestá que "... fue un inconfundible orientador y gran orientador..." (MACIEL, 1935: 188).

La interesante información que aparece tanto en la carta de Martín Herrera como en el desarrollo que Maciel hace del singular recorrido intelectual de Podestá nos permite realizar varias consideraciones.

³⁰ Ver: ROMÁN, 1999, donde se analiza la irrupción de las "alternativas pedagógicas" provenientes de la Escuela Nueva y la Universidad en las décadas de 1920-1930, con Celia Ortiz de Montoya a la cabeza.

³¹ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* p. 116 y ss.

En primer lugar, vemos la anticipatoria capacidad del educacionista por articular ciencia-sociología³² y pedagogía-ciencias afines a la educación³³, articulación que tres décadas después, ya en los años 1920-1930 bajo la articulación epistemológica más contemporánea de pedagogía-filosofía, se constituiría en uno de los ejes estructurantes de la polémica entre los discursos renovadores y el discurso normalista hegemónico.

En segundo lugar, vemos cómo Podestá, lejos de elidir la dimensión política de las prácticas pedagógicas, la pone de manifiesto mostrando su centralidad al introducirse al campo de la educación desde la problemática política y mostrando cómo operaban los efectos políticos en las prácticas pedagógicas.

En tercer lugar, creemos que la posición marginal de Podestá respecto del discurso pedagógico hegemónico, esto es su autodidactismo y trayectoria tanto de vida como profesional, ambas marcadas por las luchas por las reivindicaciones populares, principalmente desde el periodismo, le permite ingresar al campo de la educación no desde el recorrido propuesto por el discurso torrista a la vez que despejar de las prácticas pedagógicas los enunciados moralizantes y normalizadores, dejando traslucir una clara contaminación de registros discursivos políticos y pedagógicos. En este sentido, hacia 1893 convocaba desde la Sociedad Educacionista de Concordia a la fundación de una Liga Nacional Educadora que congregara a las asociaciones existentes en la República y sostenía:

"Es tiempo de que el pueblo tome directamente la participación que le corresponde en la obra de la educación nacional"³⁴.

Así, podríamos entender la figura de Podestá como síntoma de las transformaciones del sujeto en la historia del discurso pedagógico en nuestra provincia³⁵. Entre 1870 y 1910, con la fundación y consolidación del Normalismo, el campo cultural provincial es reorganizado a partir del surgimiento de una cultura pedagógica que transforma las normas de sociabilidad, interpela e instituye nuevas identidades *pedagógicas* (maestros normales, con un capital cultural y pedagógico específico³⁶) y sociales, y modifica las reglas de la cultura política local.

Creemos que es en el cruce entre estas dos interpelaciones, política y pedagógica, desde donde podemos interpretar la figura de Francisco Podestá, que sostenemos aparecería como una identidad transicional entre los sujetos políticos (propios del período urquicista y post urquicista³⁷, previo a la inauguración de la Escuela Normal de Paraná) y los

³² Maciel subraya el "carácter sociológico y humano" de su nueva pedagogía (MACIEL, 1935).

³³ Es necesario introducir aquí que, dado el horizonte epistémico de la época, sin dudas, y como expresa también Martín Herrera -Op. cit. p. 121- tal articulación en Podestá aparece atravesada por la filosofía comteana (en relación con este punto ver más adelante los contactos de Podestá con el krausopositivismo).

³⁴ Podestá, Francisco. Boletín de Educación. Año III, N° 28, 1/2/1893. pág. 859.

³⁵ En este sentido, seguimos el desarrollo realizado en: DE MIGUEL, 1995.

³⁶ Nos referimos al propio de la formación magisterial y del discurso pedagógico normalistas.

³⁷ Hacemos referencia especialmente al período de la Confederación Argentina, bajo la presidencia de Justo José de Urquiza (1854 - 1860), donde los sujetos eran interpelados y posicionados desde el discurso político,

sujetos pedagógicos contruidos por el Normalismo, condensando en su trayectoria casi indiferenciadamente militancia política, labor periodística y actividad pedagógica.

Es decir, interpretar a este personaje implica redimensionarlo en el marco de cierta continuidad con la política de padrinazgo educativo y cultural de estilo urquicista³⁸, en el cruce de las interpelaciones caudillista y sarmientina, recuperando los enunciados más democráticos y populares del discurso sarmientino³⁹, como una identidad político-pedagógica con rasgos previos al Normalismo hegemónico de 1880 en adelante, y que por eso mismo en años posteriores convivirá marginalmente al campo pedagógico entrerriano con los normalistas más “subalternos” por su propio origen (se traslada a Corrientes y luego a Santa Fe junto a Martín Herrera).

Son sumamente significativas las palabras de Martín Herrera, que antes citábamos narrando la actitud casi sintomática de Podestá de volver de una guerra (arena de lo político) para volcarse a la lectura que inauguraría su propia formación (esfera de lo pedagógico), actitud que casi parece encarnar en un registro biográfico una transición subjetiva epocal tal como la que antes describíamos. Ahora bien, también es curioso el paralelismo biográfico entre Podestá y su inspirador, Tolstoi, en este aspecto: ambos retornan de una guerra para recluirse en el trabajo intelectual.

Si bien podríamos ver el ingreso de Podestá al campo educativo desde la sobredeterminación de varios aspectos, desde el cruce entre la actitud militante de los inicios del Normalismo y una posición discursiva residual, vinculada a la interpelación política de los sujetos⁴⁰, resulta interesante ver el modo particular en que el educacionista a la vez que reconoce el carácter político de las prácticas pedagógicas, tal como antes decíamos, deslinda para su éxito toda experiencia educativa creativa del aparato del poder político vigente. Decía Podestá:

“los gobiernos son malos educadores”, “el poder esteriliza las potencias creadoras del hombre, como que se funda en la costumbre, en la invariabilidad que momifica al intelecto. El hombre de pueblo es el creador, el colaborador directo de los inventos, de las aplicaciones prácticas, científicas, manufactureras, industriales.”⁴¹

Lo anterior muestra nuevamente el poder anticipatorio de Podestá al postular años anteriores a su creación los principios y posibilidades de existencia de los ensayos de educación nueva: evitar la “oficialización”, debían mantenerse en una “función marginal respecto de las actividades escolares oficiales” (MACIEL, 1935: 188), característica que si no la mayoría sí

donde la actividad cultural estaba atravesada por la actividad doctrinaria. En relación con este tema ver: DE MIGUEL, 1995.

³⁸ Cabe recordar que, como anteriormente apuntáramos, Podestá leyó a Marcos Sastre, hombre de Urquiza; es más, aprendió a leer con su Anagnosia.

³⁹ Nos referimos principalmente al Sarmiento de Educación popular, *Op. cit.*

⁴⁰ En relación con las transformaciones de los sujetos (y especialmente los sujetos políticos) en la historia educativa entrerriana, puede consultarse: DE MIGUEL, 1995.

⁴¹ Podestá, Francisco, citado por: MACIEL, 1935.

gran parte de las posteriores experiencias no lograron sostener⁴². Abonando estas ideas, cabe señalar que a pesar de su intensa actividad política, con actividad dirigente en el mitris-mo, rechazó la Diputación Nacional, a pesar del propio pedido de don Emilio Mitre y Udaondo, así como en su momento, el cargo de Director General de Escuelas en Entre Ríos.

En estrecha relación con esta posición de distanciamiento respecto del discurso norma-lista-torrista, podemos realizar algunos comentarios en cuanto al particular modo de lectu-ra y articulación de los insumos pedagógicos y filosóficos de Podestá. A los fines analíticos, por un lado podemos diferenciar enunciados de clara filiación tolstoiana, la pedagogía de la libertad, y rousseauiana⁴³; por otro, la influencia de la filosofía positivista comteana. Creemos que estas vertientes logran articularse de una manera particular en Podestá a partir de que éste no se posicionaba como pedagogo desde el protocolo de interpretación⁴⁴ promovido por el discurso torrista. En todo caso, se relaciona con él mediado por lo que, podemos arriesgar, aparece como una lectura en clave krausopositivista⁴⁵.

En resumen, podemos ver en Podestá un quiebre del horizonte de expectativas desde los cuales los insumos pedagógicos y filosóficos eran habilitados por la época para ser leídos.

Podestá articula la rigurosidad del trabajo científico propia del positivismo comteano con la fuerza emancipatoria con la que insufla a la educación, que en Podestá es educa-ción que breva de las tendencias tolstoianas, insumos pedagógicos que creemos le pue-den haber llegado a partir de las lecturas propias de su formación autodidacta que reali-zara en la biblioteca de Villaguay creada por el propio Sarmiento o a través del maestro italiano, don Julio Mollajoli “de abundante preparación enciclopédica, con quien Podestá se ligó íntimamente”.⁴⁶

Otra cuestión que nos parece importante poner de manifiesto es el claro desplazamien-to en la concepción del sujeto pedagógico en relación con el Normalismo torrista⁴⁷. Maciel

⁴² Para ver la divisoria de aguas que se genera en el campo del escolanovismo en torno a su “oficialización”, ver: CARLI, 1992.

⁴³ En su obra Edmundo, ensayo de educación integral parece sonar el eco del Emilio de Jean-Jacques Rousseau.

⁴⁴ Al hablar de protocolo de interpretación hacemos referencias a la ley que regula las prácticas de lectura y escritura.

⁴⁵ El krausopositivismo fue un movimiento que toma del Krausismo (una de las vertientes del Espiritualismo más importantes, con influencias de los ideales románticos y la filosofía hegeliana, reformulada por Krause, su gene-rador, y que fue conocida en Argentina ya por la Generación de 1837, pero que aparece como doctrina acepta-da recién en la década de 1870) las categorías de espíritu y libertad, pero del Positivismo las de orden y méto-do, y con esta combinación se compatibilizan los contenidos espiritualistas del Krausismo. Esto permite que se genere una propuesta muy progresista que sin dejar de defender la escuela pública, de todas maneras plante-aran una pedagogía distinta a la de los normalizadores. En relación con este tema puede consultarse: ROIG, 1972 y 2006.

⁴⁶ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* p. 119.

⁴⁷ El rol de maestro para el Normalismo hegemónico se estructuraba a partir del criterio de autoridad de éste en función de un estatuto de subordinación del alumno: la autoridad del maestro se funda en el conocimiento que éste “posee” y que debe “transmitir” al alumno, quien debe sólo “repcionarlo”.

define a Podestá como un “orientador”. Sin dudas, tal concepción del maestro como “orientador” resulta familiar en el universo discursivo escolanovista, tan en boga en nuestro país -aunque conflictivamente- casi tres décadas después. En esta concepción reverberan claramente enunciados provenientes de las corrientes tolstoianas, tan fundantes de las experiencias del educacionista entrerriano: “maestro raro que todo lo enseñaba a medida que lo aprendía.”⁴⁸ Esto da lugar a un quiebre en la articulación normalista legitimadora saber-autoridad, abriéndose la posibilidad de un intercambio de posicionalidades pedagógicas, es más, inversión de la fórmula normalista: para Podestá el propio maestro aprende en el acto educativo.

A la vez, signando el vínculo pedagógico, aparece una combinación novedosa: la de “poeta y sabio”⁴⁹, que da lugar a “esa interdependencia poética del gran maestro y su alumno” (MACIEL, 1935: 187): el criterio de cientificidad traducido como el capital simbólico propio, exclusivo y constitutivo del maestro es horadado por la irrupción de la dimensión estética, de la poética más específicamente, en la relación de conocimiento.

El conocimiento es despejado así en gran medida del cientificismo positivista y articulado al orden de lo creativo, que en términos pedagógicos podría entenderse como el deslizamiento de una concepción acabada y definitiva del conocimiento hacia otra que da cabida a que los sujetos pedagógicos se involucren en la construcción creativa del mismo.

Podemos arriesgar que la actitud renovadora de Podestá (tomado como un emergente), así como también el carácter integral de sus ensayos, fue un elemento articulador entre el primer momento de innovación más espontaneísta y el claro posicionamiento -posterior- en el campo por parte de los renovadores principalmente escolanovistas, iniciando tenuemente el proceso que, en una segunda etapa que podemos ubicar desde 1906 en adelante, se radicalizará y vinculándose desde el antagonismo dislocará la cultura pedagógica normalista. Decimos “elemento articulador”, si bien de hecho lo fue conflictivamente en relación con la hegemonía política y educativa provincial: es significativo que fuese generosamente honrado tras su fallecimiento, según expresa Martín Herrera⁵⁰, tanto en Corrientes como en Misiones, pero que:

“... sólo el gobierno de Entre Ríos, en todas sus ramas, guardó silencio. Allí han visto cómo se va un hijo que a diario honró su provincia y que la quiso sin escatimar esfuerzo, sin una palabra que lo lamentara.”⁵¹

Como reflexión final en torno a esta figura, y en relación con la cita precedente, nos interesa señalar cómo la obra de Podestá en la historia educativa entrerriana aparece en

⁴⁸ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* pp. 120-1.

⁴⁹ Así lo denomina en: MACIEL, 1935 :187. Asimismo, expresa Martín Herrera (op. cit. pp. 124-5): “Las múltiples y superiores aptitudes de Podestá tenían una faz que no era la menos interesante: hombre de ciencia, era también literato. Ocho o diez primeros premios en concursos literarios hablan de sus condiciones de poeta”.

⁵⁰ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* p. 125.

⁵¹ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* p. 126.

el lugar de lo acallado, lo marginado, y por esto mismo no es extraño que se lo recuerde y se lo recupere justamente desde la exterioridad del epicentro del Normalismo, desde la tradición más democrática del Normalismo santafesino -rosarino-⁵² (que sin dudas no fue la versión del Normalismo que primó en suelo entrerriano). El hecho de que la muerte de Podestá no tuviera la menor repercusión en su provincia natal (por el contrario, fue ostensiblemente silenciada) y sí en provincias tales como Corrientes, Misiones y la propia Santa Fe donde se le rindió gran tributo, pueden leerse como correlato de las posteriores operaciones de represión del archivo que hacen que hoy en día sea imposible localizar en nuestra provincia alguna de las dos obras claves de Podestá: *De la cuna a la tumba* y *Edmundo, Tratado Integral de Pedagogía*.

IV) Algunos comentarios finales

Podemos apuntar, de manera resuntiva, los siguientes señalamientos:

En una primera etapa (1870-1876), las “alternativas pedagógicas” en nuestra provincia, si bien se gestaron en un vínculo de tensión con el Normalismo lograron convivir con él (desde una posicionalidad marginal al mismo); cobraron posibilidad al ser interpretadas a la luz del carácter de experimentación e innovación pedagógica propias del momento iniciático del Normalismo entrerriano que se correspondió con la gestión de George Stearns como Rector de la Escuela Normal de Paraná. Creemos que la relación entre las “alternativas pedagógicas” y el Normalismo se podría caracterizar como de coexistencia. La propia dinámica de configuración del dispositivo de instrucción pública ofreció un espacio en esta matriz (aunque en algunos casos fuera en los márgenes) a diversas experiencias alternativas que encontraban un escenario atravesado por la experimentación e innovación.

En un segundo momento, podemos diferenciar a los fines analíticos dos etapas en la historia de los discursos pedagógicos alternativos al Normalismo: una primera, ya en la década de 1890, cuando un grupo heterogéneo de educadores, liderados por algunos profesores de la propia Escuela Normal de Paraná, se agitaba movido por nuevas corrientes educativas. La época era de agitación pedagógica y en la región encontraban campo propicio las tendencias tolstoianas que se contraponían a la escuela torrista, tan valorada y difundida por los normalistas de Paraná. Los propios discípulos de Torres encabezaban el movimiento, convencidos de que la escuela clásica había hecho su obra y que ésta reclamaba urgentemente profunda renovación. En este lugar ubicamos las experiencias llevadas adelante por Francisco Podestá, que analizáramos en este trabajo. Otras experiencias innovadoras tuvieron lugar años más adelante, en 1906, en el marco del plan de creación de escuelas que llevaba adelante Manuel Antequeda, en ese entonces presidente del Consejo

⁵² La figura de Podestá aparece recuperada por Bernardina Dabat de López Elitchery, Haydeé Maciel y Martín Herrera, sólo en función de un homenaje tributado a Martín Herrera, Director de la Escuela Normal N° 2 “Juan María Gutiérrez” de Rosario, Santa Fe, entre 1910 y 1920, debido a la gran admiración y amistad de este último por Podestá. Dicho homenaje toma forma de publicación (Ver: MORELLO, 1951).

General de Educación de Entre Ríos durante la gobernación del Dr. Enrique Carbó, cuando se crea la Escuela Modelo de Niñas “25 de Mayo”, “para la experimentación e innovaciones pedagógicas”, donde la maestra Elsa Martinelli tuvo un lugar determinante.

Podemos arriesgar que la actitud renovadora de Podestá (tomado como un emergente), así como también el carácter integral de sus ensayos, y los posteriormente mencionados, fue un elemento articulador entre el primer momento de innovación más espontaneísta y el claro posicionamiento -posterior- en el campo por parte de los renovadores principalmente escolanovistas, iniciando tenuemente el proceso que, en una segunda etapa que podemos ubicar desde 1906 en adelante, se radicalizará y vinculándose desde el antagonismo dislocará la cultura pedagógica normalista. Es entonces cuando se evidencia claramente la inexorable clausura normalista fundamentalmente a partir de la experiencia de educación nueva de la Dra. Celia Ortiz de Montoya en 1931, pero cuyos antecedentes programáticos ya venían de la década anterior, a partir de diversas obras y propuestas de la pedagoga entrerriana⁵³.

V) Bibliografía y fuentes

CARLI, Sandra (1992) “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en: Adriana Puiggrós (dir.), Colección *Historia de la Educación en Argentina*, Tomo III, Buenos Aires, Galerna.

_____(1995) Entre Ríos Escenario Educativo. 1883-1930, *Serie Cuadernos N°5*. Facultad de Ciencias de la Educación. U.N.E.R, Santa Fe, Imprenta Lux.

COUSINET, Roger (1967) *¿Qué es la Escuela Nueva?* Barcelona, Editorial Miracle.

CHAVARRÍA, Juan M. (1947) *La Escuela Normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, Librería y editorial El Ateneo.

DE MIGUEL, Adriana (1995) “Las transformaciones del sujeto en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1852-1930)”, en *Ciencia, docencia y tecnología*, N° 10. C. del Uruguay, UNER.

_____(2002) “Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna”, en: CUCUZZA, R. (dir) y PINEAU, P. *Para una Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

DERRIDA, Jacques (2002 [1977]) *Posiciones*, Valencia, España, Editorial Pre textos.

FIGUEROA, Sara (1934) *Escuela Normal de Paraná. Datos históricos. 1871-1895*, Paraná, Predassi Impresores.

⁵³ Las “alternativas pedagógicas” que tuvieron lugar en Entre Ríos entre 1910 y 1945 son analizadas en profundidad en otros trabajos del autor (ver Bibliografía, especialmente: ROMÁN, 2002).

MACIEL, Haydeé (1935) "Francisco Podestá -el investigador- y su influencia en la Educación local. 1862-1912", en: DABAT, Dolores (dirección), *La Escuela Normal N° 2 de Rosario de 1910 a 1935*, Publicaciones de Quid Novi? Suplemento N° 22, Tomo IV. Rosario, Establecimiento gráfico Pomponio.

_____ (1951) "La escuela al aire libre, ensayo tolstoiano", en: Morello.

MORELLO, María A. y otros (comps.) (1951), *Martín Herrera. Su vida, su obra*, Rosario, Molachino Establecimiento Gráfico.

PUIGGRÓS, Adriana (1990 a) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Colección *Historia de la Educación en Argentina*, Tomo I, Bs. As. Galerna.

_____ (1990 b) "Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL", *Revista Argentina de Educación*, Año XIII, N° 13, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana; JOSÉ, Susana y BALDUZZI, Juan (1988) *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Colección *Las alternativas pedagógicas* (dirección: Laura Bartolucci), Buenos Aires, Editorial Contrapunto.

ROIG, Arturo Andrés (1972) *El espiritismo argentino entre 1850 y 1900*. Editorial Cajica, México.

_____ (2006 [1969]) *Los krausistas argentinos* (edición corregida y aumentada) Buenos Aires. Ediciones El Andariego.

ROMÁN, Mario Sebastián (1998) "Celia Ortiz de Montoya y las Alternativas Pedagógicas al Normalismo (1920-1932)", en: *Ciencia, docencia y tecnología. Universidad Nacional de Entre Ríos*, REUN. AUGM, Año IX, N° 16, Paraná, UNER.

_____ (1999) "La experiencia de Educación Integral Activa en la Escuela Normal de Paraná", en: ASCOLANI, Adrián (comp.), *La educación argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.

_____ (2002) *Las 'alternativas pedagógicas' en la Historia de la Educación en Entre Ríos (1870-1945)*, Mimeo, FCE, UNER, Entre Ríos.

SARMIENTO, Domingo Faustino (1989 [1848]) *Educación popular*, Buenos Aires, Edición Banco de la Provincia de Córdoba.

Fuentes:

El Pueblo, Año II, N° 159, Gualeguay, Agosto, 11 de 1872.

Boletín de Educación, Año III, 1/2. N° 28, Entre Ríos, 1893.

Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, fechada 15 de septiembre de 1912, en Rosario; Publicada en: MORELLO, 1951.

Galícia e Brasil, tecendo histórias da educação (1871-1936).

Galicia and Brazil: Weaving Histories of Education

Diana GONÇALVES VIDAL

Faculdade de Educação - USP

RESUMO: O artigo discorre sobre a emigração galega para o Brasil, entre os anos 1871 e 1936, e se interroga acerca de como o fenômeno contribuiu na tessitura de histórias da educação nos dois mundos. Para tanto, está dividido em cinco partes. Na primeira, tece considerações acerca da periodicidade do estudo. Na segunda, aponta para a dupla invisibilidade da emigração galega às terras brasileiras. Na terceira, tenta dimensionar a magnitude do fenômeno migratório galego. Na quarta parte, interessa-se em perceber as proximidades entre as migrações da Galícia e do Norte de Portugal ao Brasil. Na última, investe na discussão sobre a relação entre emigração e alfabetização. A guisa de conclusão, problematiza a ausência de análises sobre a temática no âmbito da história da educação.

PALABRAS CHAVE: escola elemental, Brasil, alfabetização, emigração, historia da educação, galego.

ABSTRACT: The article focuses on Galician emigration to Brazil between 1871 and 1936 and examines how this phenomenon helped to weave the fabric of the history of education in both Worlds. The article is divided into five parts. The first examines the period of time covered by the study. The second part points to the dual invisibility of Galician emigration to Brazil. In the third part, the text attempts to give an idea of the magnitude of the Galician migratory phenomenon. The fourth part deals with the similarities between the migrations to Brazil from Galicia and from Northern Portugal. The last part discusses relationship between emigration and literacy. In conclusion, the article criticizes the lack of analyses on this subject in the field of the history of education.

KEY WORDS: elementary school, Brazil, literacy, emigration, history of education, galician people.

Da segunda metade do século XIX às décadas iniciais do século XX, espanhóis da região da Galícia e portugueses provenientes principalmente do Norte de Portugal migraram para a América Latina, escolhendo como destino, em especial, a Argentina e o Brasil. De acordo com

os trabalhos de Antón Costa Rico e Vicente Peña Saavedra, a lenta desintegração das estruturas agrárias tradicionais e os sistemas de apropriação dos excedentes da terra incidiram significativamente nos movimentos populacionais galegos, atuando de forma a expulsar uma grande parte do campesinato rumo à emigração americana. Para Margarida Felgueiras (2000, p. 272), a queda das relações comerciais entre Portugal e Brasil, fruto da independência brasileira em 1822, propiciou o surgimento de um movimento migratório para as terras americanas, que se estendeu por mais de 100 anos (de 1836 aos anos 1960), sendo particularmente intenso entre a segunda metade do século XIX e a Primeira Grande Guerra.

O sonho da emigração era acompanhado pelo desejo de retorno ao país natal para grande parte dessa população. Os espanhóis que voltaram, após décadas de vida no ultramar, ficaram conhecidos pela alcunha de *americanos* ou *indianos*. Os portugueses na mesma situação receberam o cognome de *brasileiros* ou migrantes de torna-viagem.

Partilhavam de características comuns, a mais interessante delas para o caso deste artigo era a prática reiterada de criar e dotar escolas ou o de enviar material didático às escolas públicas. Conde Ferreira foi, certamente, o *brasileiro* que maior repercussão alcançou em Portugal na arena educacional. Ao falecer, em 1866, legou 144 contos de réis para a construção e mobília de 120 escolas primárias para ambos os sexos (FELGUEIRAS, 2000). Na Galícia, ficaram memoráveis as atuações de Pedro Murias, Blanco de Lema e Garcia Barbón, conforme destacam Vicente Peña Saavedra (1999) e Antón Costa Rico (1990). Os migrantes espanhóis, ainda, foram responsáveis pela criação de diversas Sociedades de Instrução em vários países Latinoamericanos.

No Oitocentos, a aposta na educação como redenção dos povos sustentou a constituição dos sistemas educativos nacionais, fomentou a disseminação de modelos pedagógicos e objetos educacionais, bem como incitou ao investimento individual e coletivo na construção de escolas. Pródigo em invenções que, introduzidas nas instituições escolares, produziram novos fazeres e construíram novos saberes, o século XIX foi particularmente eficaz na sua difusão. As Exposições Universais, organizadas desde 1851, nos vários países da Europa e nos Estados Unidos da América, serviram como atrativo para educadores de todo o mundo e como vitrine para as inovações. O escolar abriu-se à exibição, seja no mobiliário, seja no material, ou nos trabalhos de alunos, seja nas propostas pedagógicas, como, por exemplo, o ensino intuitivo (VIDAL, 2005). Ofereciam inspiração a políticas públicas ou ações específicas em escolas particulares. Mas representavam também um lucrativo negócio que atraía governos, comerciantes e produtores. No intenso trânsito de Nações que as Exposições propiciavam, embaralhavam-se os pontos de origem e favoreciam-se as apropriações, numa mestiçagem cultural que atravessava as fronteiras nacionais, entretecendo as várias histórias da educação.

Estes *americanos* e *brasileiros* ao estabelecerem escolas elementares no Novo Mundo e ao dedicarem-se a difundir a instrução na Espanha, agiram, na expressão de Serge Gruzinski (1999, p. 104), como *passadores* entre sociedades e culturas e filtros entre os mundos. Acompanhar suas viagens e as ações que empreenderam pode permitir perceber como aspectos do sistema educacional espanhol e português foram sendo transportados para a América, mas também vislumbrar como elementos da cultura americana se

foram introduzindo nas escolas espanholas e portuguesas, em particular do interior da Galícia e no Norte de Portugal.

O procedimento permite associar aos estudos que concentram sua ênfase na análise da ação dos Estados-modelo na difusão global da ideologia educacional, sinalizando para o processo de *internacionalização* das sociedades de referência (SCHRIEWER, 2000), abordagens que se ocupam em perceber aquilo que poderíamos denominar de *contramovimentos* de difusão. O interesse recai na disseminação realizada por não-ideólogos do Estado e atenta para a atuação de centros não concebidos tradicionalmente como difusores (países latinoamericanos) e, mesmo, para as apropriações, nem sempre conscientes, efetuadas nos modelos culturais distribuídos por parte dos sujeitos.

Tomar este movimento a partir da perspectiva da *circulação* parece ser eficaz, tanto no que desloca a ênfase de um ponto original de partida (ou difusão) para vários centros difusores, quanto no que considera as mestiçagens operadas no circuito mesmo de passagem das idéias, pessoas e objetos pelas sociedades e culturas. Incita, ainda, o entendimento das transformações que sofreram os modelos educacionais no entrechoque de culturas, indiciando no corpo denso das ideologias a singularidade dos processos sociais e históricos e a originalidade das culturas escolares (VIDAL, 2006a).

Tentando compreender as várias dimensões do problema, em trabalho anterior, dediquei-me a discorrer sobre matizes das relações históricas estabelecidas entre Brasil e Portugal no campo educacional (VIDAL, 2006b). No presente artigo, gostaria de iniciar uma reflexão similar, considerando a problemática a partir do relacionamento entre Brasil e Galícia. Para tanto, parece-me importante discorrer acerca de quatro questões, a saber:

- a) a dupla invisibilidade da imigração galega ao Brasil;
- b) a amplitude do fenômeno migratório galego para o Brasil;
- c) a proximidade entre a migração galega e a migração do Norte de Portugal para as terras brasileiras, e
- d) a relação entre emigração e alfabetização.

Essas questões se constituem no objeto central deste texto. Antes de enunciá-las, entretanto, creio que seria oportuno tecer algumas considerações a respeito da periodicidade abarcada pela pesquisa. Para tanto, proponho que examinemos dois pontos de vista: o primeiro observa a questão a partir da discussão historiográfica no Brasil; o segundo realiza percurso similar para a Galícia.

1. Definindo o período do estudo

No que tange à investigação sobre a imigração galega para as terras brasileiras, emerge como principal período de interesse os anos 1880 a 1960. Nesse interregno, produzem-se dois diferentes processos migratórios galegos. Entre os anos 1880 e 1930, contabiliza-se a maior migração de indivíduos e o primeiro ingresso massivo de espanhóis no Brasil. O momento coincide com o auge da política imigratória (1870-1920), instituída pelo governo brasileiro em 1850, com o objetivo de substituir o braço escravo na lavoura. O segun-

do processo migratório espanhol para o Brasil ocorreu com o final da II Grande Guerra, entre os anos 1946 e 1964. Os estudos que já são escassos para o primeiro momento, tornam-se ainda mais raros acerca do segundo (Peres, 2003, p. 32).

No que concerne à preocupação em perceber as intervenções escolares na Galícia, provenientes da emigração galega para a América, a bibliografia consultada aponta para a possibilidade de formulação de três séries temporais. A primeira, de longa duração, toma como marcos os séculos XVII e XXI. Vicente Peña Saavedra (2002, p. 248) sustenta que já em 1607 podem-se localizar iniciativas voltadas à educação por parte de emigrantes galegos. De caráter individual, essas ações filantrópicas visaram beneficiar as comunidades de origem de seus mecenas. Até a atualidade, afiança o autor, encontram-se iniciativas como essas.

A segunda série temporal, que poderíamos designar como de média duração, se estende de 1870 aos dias atuais e caracteriza-se pelo associativismo, constituindo o que Peña Saavedra (2002, p.251) denomina de vertente coletiva. O marco inicial se refere à fundação da Sociedad de Beneficência de Naturales da Galicia, em Havana, no ano de 1871.

A terceira série, de curta duração, se instala no seio da anterior, mantendo seu caráter coletivo, e compreende o período de 1904 a 1936. Deve-se ao funcionamento das Sociedades de Instrucción. De acordo com Xosé Malheiro Gutiérrez (2003, p.10), nesse interregno, existiram 484 Sociedades de Instrução americanas, abrangendo aproximadamente 70% dos conselhos galegos. Vicente Peña Saavedra (2002, p. 253), para o mesmo período, contabiliza existência de 525 Sociedades. Nem todas, entretanto, avaliam os autores, chegaram a implementar um projeto de intervenção escolar. Apenas um terço delas atuou nessa direção. Sua intervenção, no entanto, foi sustada em 1936, com a eclosão da Guerra Civil espanhola.

Combinando-se as duas perspectivas, parece-me pertinente eleger, inicialmente, o período que vai de 1871 a 1936 como foco da investigação, propiciando acompanhar a instalação das Sociedades de Beneficência e de Instrução, ao mesmo tempo que capturar o momento de maior intensidade do processo de emigração galega para o Brasil. É sobre esse interregno que irei insistir nas seções seguintes.

2. A dupla invisibilidade da imigração galega para o Brasil

Zeila Demartini, pesquisadora brasileira interessada no estudo da imigração portuguesa para o Brasil, já se referiu diversas vezes às dificuldades de investigação do fenômeno decorrentes do fato de que

“os imigrantes portugueses praticamente são ignorados enquanto estrangeiros, surgem como um grupo quase *invisível* que se agrega à população, embora tivessem entrado no estado de São Paulo em número relativamente elevado (362.156), chegando a superar outras correntes fortes de imigração como as dos italianos, espanhóis e japoneses se considerarmos o período de 1910 a 1929” (DEMARTINI, 2000).

Essa invisibilidade parece ser ainda maior para o caso dos galegos. Em seu doutoramento, Érica Sarmiento da Silva destaca que “não apenas eram chamados de *galegos* os naturais de Galícia, como também os portugueses que estavam no Brasil” (SILVA, 2006, p. 44).

De acordo com a autora, portugueses e galegos ocupavam a mesma área profissional (o comércio), partilhando de uma proximidade de idiomas e de uma afinidade de costumes, constituída por meio da histórica migração intrapeninsular e da contigüidade geográfica. Mais, aventa a possibilidade de que parte dos imigrantes galegos residentes no Brasil tivesse chegado partindo não da Espanha, mas da cidade do Porto, engrossando, assim, as estatísticas de emigração portuguesa. Não deixa de ser instigante indagar como Sarmiento (2006, p. 64):

“Como não pensar que os galegos que se trasladavam ao interior do norte de Portugal para trabalhar como arrendatários ou os que iam para as zonas urbanas, como Porto, assumindo as mais diversas ocupações, desde criados a comerciantes, não estariam influenciados pela sociedade onde estavam, pelos rumores daqueles portugueses que retornavam do Brasil ou que emigravam em busca de melhores oportunidades? O mais normal era que o Brasil fosse um dos países preferidos pelos galegos que se dirigiam à América, já que as histórias dos *brasileiros* que retornavam a Portugal influenciavam-nos no momento de escolher o destino”.

Os galegos seriam, assim, invisíveis socialmente, pois se misturavam aos habitantes da região do Norte de Portugal, principal procedência da imigração portuguesa ao Brasil entre o final do século XIX e o início do XX; e, tal como os portugueses, tornavam-se praticamente ignorados como estrangeiros pelos brasileiros.

Mas eram, ainda, invisíveis estatisticamente, o que significa dizer que nem sempre deixaram traços de suas viagens e de suas histórias de vida. Isso não se deve apenas ao fato de parte significativa desses imigrantes galegos ter chegado à América por meio de uma imigração clandestina. Jorge Fernandes Alves (1994), analisando o caso português, também detecta uma franja considerável de emigrantes ilegais do Porto Oitocentista para o Brasil. Deve-se especialmente ao fato desses imigrantes galegos assumirem uma outra *identidade* durante o processo migratório (legal ou ilegal), seja como portugueses (como tratei até o momento), seja pela generalidade do espanhol.

Elena Pájaro Peres (2003, p. 32) destaca que além de escassos, os estudos sobre migração espanhola no Brasil, em geral, não prestam atenção à diversidade sociocultural da Espanha, pressupondo uma unidade nacional artificial. As estatísticas, que apontam para o ingresso de 462.237 espanhóis no estado de São Paulo, entre 1885 e 1961 (SÃO PAULO, 1962, p. 44), não fracionam os dados explicitando as várias proveniências. Recentemente, trabalhos como o de Peres, sobre os galegos, e o de Marília Dalva Klaumann Cánovas (2001), sobre os andaluzes, têm permitido compreender as múltiplas faces da imigração espanhola para São Paulo. Essas duas comunidades não apenas representaram o maior contingente da imigração espanhola para o estado, como desenharam trajetórias distintas. Majoritariamente, os galegos se fixaram nas cidades, enquanto os andaluzes dirigiram-se aos cafezais paulistas.

Além disso, é possível supor uma circulação maior de galegos que de portugueses no território latinoamericano, em função de sua dupla competência lingüística. Nesse sentido, tanto se pode esperar que o Brasil tenha assumido o lugar de ponto de passagem de uma emigração que se dirigia a outros países da América Latina, como a Argentina e o Uruguai, como tenha significado o ponto de chegada de uma migração feita em direção a esses países e, posteriormente, reorientada a terras brasileiras.

Estas tópicos reconfiguram o problema da pesquisa, acrescentando-lhe novas perspectivas e dificuldades de abordagem e localização de fontes. Dentre elas, gostaria de destacar duas: a amplitude do processo migratório galego para as terras brasileiras e a proximidade entre os fenômenos migratórios do Norte de Portugal e da Galícia para o Brasil. Estes temas serão desenvolvidos nos próximos itens.

3. A amplitude do fenômeno migratório galego para o Brasil

Pretendo enfrentar aqui a difícil questão dos números, não com o objetivo de ser exaustiva (ou mesmo conclusiva), mas com o intuito de suscitar interrogantes acerca da dimensão do fenômeno migratório galego para o Brasil.

Érica Sarmiento Silva, baseando-se em dados oficiais do governo brasileiro, elabora o seguinte quadro para a imigração espanhola ao Brasil.

Período	Total Imigrantes	Espanhóis
1884-1893	883.668	103.116
1894-1903	870.694	102.142
1904-1913	1.006.617	224.672
1914-1923	503.981	94.779
1924-1933	737.223	52.405
1934-1939	165.118	4.604
Total	4.167.301	581.718

Fonte: Silva, 2006, p. 62.

Em igual período, se verificamos os números fornecidos pela Hospedaria do Imigrante em São Paulo, que se equivalem aos quantitativos registrados pelo porto de Santos, temos que desses 581.718 indivíduos, 386.085, ou seja 66%, ingressaram no Brasil pelo estado de São Paulo.

Período	TOTAL	Italianos	Portugueses	Espanhóis	Japoneses	Diversos	Não especificados
1885-1889	167.664	137.367	18.486	4.843		6.968	
1890-1894	319.732	210.910	30.752	42.316		20.899	14.855
1895-1899	415.253	219.333	28.259	44.678		11.305	111.678
1900-1904	171.295	111.039	18.530	18.842		11.191	11.693
1905-1909	196.539	65.595	38.567	69.682	825	23.870	
1910-1914	362.898	88.692	111.491	108.154	14.465	40.096	
1915-1919	83.684	17.142	21.191	27.172	12.649	5.530	
1920-1924	197.312	45.306	48.200	36.502	6.591	60.713	
1925-1929	289.941	29.472	65.166	27.312	50.573	117.418	
1930-1934	128.899	6.946	17.015	4.876	76.527	25.535	
1934-1939	69.215	5.483	19.269	1.708	25.141	17.524	
Total	2.402.432*	935.285	416.926	386.085	186.771	341.049*	138.226

Fonte: São Paulo (Estado). Secretaria da Agricultura. Departamento de Imigração e Colonização. *Estatística dos trabalhos executados pelo Departamento de Imigração e colonização durante o ano de 1961*. São Paulo, 1962. p. 44. Os dados foram coletados no site do Memorial do Imigrante (<http://www.memorialdoimigrante.sp.gov.br/historico/index.htm>) em 22/06/2007. (*) Para o total geral ser igual a 2.402.432 era preciso que o total da coluna "Diversos" fosse igual a 339.049. Há uma discrepância nos números registrados no quadro de 2.000 imigrantes.

Isso não significa, entretanto, que se destinassem a São Paulo ou se estabelecessem no estado. Cánovas (2005) alerta que, aproveitando-se do subsídio concedido pelo governo paulista para a compra de passagem a trabalhadores destinados às fazendas de café, muitos espanhóis dirigiam-se a São Paulo com o objetivo de atingir os países da bacia do Prata, Argentina e Uruguai. Este era o caso principalmente dos andaluzes, para os quais, segundo Cánovas, o Brasil nunca representou o destino preferencial. Dirigiam-se também a outros estados brasileiros. A bibliografia sobre a temática sinaliza para a existência de colônias galegas no Rio de Janeiro, na Bahia (Salvador) e no Pará (Belém). Só para se ter uma idéia, Elena Pájaro Peres (2003, p. 34) afirma que dos 143.485 espanhóis que ingressaram em São Paulo entre 1910 e 1914, apenas 108.154 radicaram-se no estado.

Diferentemente dos andaluzes, os galegos não buscaram, majoritariamente, a emigração dirigida ou subsidiada, preferindo arcar com as despesas da viagem e da instalação (Silva, 2006, p. 61). Para tanto, não apenas faziam uso de seus próprios recursos, como contavam com uma extensa rede de solidariedade de compatriotas emigrados, em geral parentes ou vizinhos de suas paróquias. O expediente, aliado à emigração clandestina, possibilitava que escapulisses às estatísticas oficiais.

Tentando apreender o inapreensível estatisticamente, busco uma segunda aproximação: os dados oficiais de emigração da Espanha. Vicente Peña Saavedra (1999, p. 214) registra a saída de 3.297.312 de civis com destino à América entre 1882 e 1930. Se estabelecemos uma correlação com as estatísticas oficiais brasileiras, é possível estimar que apenas 18% desse contingente se dirigia ao Brasil.

Já no que concerne à população galega, Narciso de Gabriel (1985, p. 328-329) afirma que entre 1860 e 1910 abandonaram a Galícia aproximadamente 500 mil pessoas, um terço dos habitantes no período. Esse número salta para 700 mil entre 1910-1970. Utilizando uma outra série cronológica, Antón Costa Rico (2007, p.1) distingue que “no espaço de um século, entre 1836 e 1930, não menos de 1 milhão e meio de galegos tomou o caminho da emigração”. Peña Saavedra (1999, p. 214) para igual período calcula uma emigração espanhola oficial de 4.599.356. Seria adequado inferir que o número de egressos da Galícia chegasse a um terço da emigração total da Espanha?

Essa é mais ou menos a estimativa de Antonio Eiras Roel (1992 Apud GABRIEL, 2006, p. 108), para quem entre 1836 e 1960, a emigração galega atingiu mais de 2 milhões de pessoas, aproximadamente 39% do conjunto espanhol, exibindo maior concentração entre 1881 e 1930.

Período	Saídas
1836-1860	93.040
1861-1870	52.315
1871-1880	70.560
1881-1890	156.996
1891-1900	180.018
1901-1910	400.064
1911-1920	460.931
1921-1930	290.500

1931-1936	46.043
1940-1950	72.568
1951-1960	218.568
TOTAL	2.041.603

Fonte: Eiras Roel, 1992, p. 189, Apud Gabriel, 2006, p. 108.

Esses dados nos permitem perceber a magnitude do fenómeno migratório galego. Em termos oficiais, a corrente imigratória espanhola para o Brasil foi a terceira em importância numérica, depois da italiana e portuguesa, chegando a representar um quinto das saídas da Espanha. Se o Brasil não era o destino desejado pelo conjunto dos espanhóis como afiança Cánovas, poderia ser, como parece acreditar Érica Sarmiento Silva, um dos países procurados pelos galegos que se dirigiam à América.

A essa perspectiva deve se somar o argumento de que parte da emigração galega ao Brasil saísse da cidade do Porto e não diretamente da Espanha. Examinando o problema da migração intrapeninsular e tomando como fonte os títulos de residência conferidos aos galegos em razão da convenção consular de 1870 entre Portugal e Espanha, Jorge Fernandes Alves (1994, p. 96-97) detecta que os ingressos anuais de galegos no distrito do Porto oscilavam em torno de dois mil, para os anos 1874 a 1893. Alerta, entretanto, que “apenas algumas centenas de galegos solicitam o título de residência permanente, o que significa protagonizarem estadias relativamente duradouras na cidade, que para alguns chegava mesmo a significar uma opção definitiva de residência”. A partir do início do século XX, no entanto, essa migração passa a ser residual, desvanecendo-se com a alternativa transoceânica. A despeito de reconhecer que a saída para a América da cidade do Porto pudesse representar uma maneira de economizar despesas de viagem, Alves (idem, p.97-98) descreve que o expediente ocultasse uma significativa emigração transoceânica galega. Suas afirmações baseiam-se nos registros de referendas e passaportes concedidos a estrangeiros em Portugal, deixando margem às interpretações que levam em conta a emigração clandestina.

4. A proximidade entre a migração galega e a migração do Norte de Portugal para as terras brasileiras entre finais do século XIX e inícios do XX

Para tentar compreender as semelhanças entre os dois processos migratórios utilizei-me de dois trabalhos. Para o caso galego, minha fonte principal é o doutorado de Érica Sarmiento Silva (2006). Para a emigração do Norte de Portugal, faço uso da tese de Jorge Fernandes Alves (1994). No entanto, é preciso alertar que os autores valem-se de documentação diferente e exploram séries temporais não equivalentes. No que tange ao primeiro aspecto, Sarmiento apóia suas afirmações no tratamento de 1.978 fichas cadastrais localizadas no Consulado Geral da Espanha, no Rio de Janeiro. Alves, por outro lado, lida com os registros de passaporte emitidos na cidade do Porto. Se a fonte utilizada por Sarmiento lhe permite apreender matizes da imigração ilegal, posto que partia do indivíduo o interesse em cadastrar-se depois de haver ingressado no território brasileiro; os dados coligidos referem-se apenas a uma parcela dos emigrantes galegos residentes no Rio de Janeiro. As fontes apreciadas por Alves são muito mais abrangentes, mas escondem

dem a emigração clandestina e mesclam viagens de turismo e passeio a processos migratórios. Por fim, enquanto Sarmiento opera com uma série temporal que se estende de 1880 a 1939, Alves recua a análise da emigração do Porto ao período Oitocentista. A comparação pretende-se, assim, apenas indiciária.

4.1. Idades

Érica Sarmiento Silva (2006, p. 109) traça, como perfil do emigrante galego entre 1880 e 1939, o de indivíduos novos, com idades entre 14 e 49 anos (84%). Ao fracionar esse conjunto, é possível perceber que os emigrantes entre 14 e 29 anos de idade (45%) superaram numericamente os que se colocam entre os 30 e 49 anos de idade (39%).

Faixas de idade	Número de Galegos	Porcentagem
0-14	33	2,8
14-19	197	16,5
20-29	344	28,9
30-39	269	22,5
40-49	199	16,7
50-59	114	9,5
60-69	30	2,5
70-79	4	0,3
80-89	1	0,1
TOTAL	1.193	

Fonte: Silva, 2006, p. 109.

Jorge Fernandes Alves (1994, p. 190) assinala que até 1870, a idade de maior frequência estatística para a emigração portuguesa é de 13 a 14 anos. Nos momentos, em que a moda se afasta desses números varia em termos pouco superiores para 16, 17 e 18 anos de idade. Na década de 1870, salta para a idade de 20 anos. No final do século XIX, o quantitativo de emigrantes entre 10 e 14 anos de idade praticamente se equivale ao entre 35 e 39 anos. A opção de emigração portuguesa, assim, também parece ter sido realizada por indivíduos jovens, com alta capacidade produtiva.

4.2 Distribuição sócioprofissional

Os galegos residentes no Rio de Janeiro atuavam, prioritariamente, como sapateiros, cozinheiros, pedreiros, jornaleiros e comerciantes. De acordo com Sarmiento (2006, p. 122):

“As profissões que predominam entre os emigrantes são as de comerciante, empregados no comércio ou dependentes, que constam de todas as fontes históricas que refletem a presença de galegos no Rio. Começavam trabalhando desde muito novos em algum comércio familiar ou com a ajuda de algum conhecido ou parente até conseguirem estabelecer-se por conta própria”.

Os emigrantes portugueses, em geral, declaravam como profissão no momento da partida, majoritariamente a atividade rural, a construção civil, o setor de vestuário (têxtil e

calçados), o trabalho com madeira e móveis e o comércio. Esta última é a única atividade que congrega em toda série um contingente igual ou superior a 20% dos indivíduos. Assevera Alves (1994, p. 197) que:

“É certo que muitos destes jovens que partem pelos 14 anos se destinam às casas de comércio, mesmo quando de extração rural, enquadrados pelas recomendações: nestes casos, a profissão inicia-se pela base, pelo lugar de marçano, ao contrário dos caixeiros que partem já com esse estatuto e, portanto, em idade mais tardia, por volta dos 20 anos ou mais conforme as épocas e a legislação militar. No entanto seria inevitável a dispersão por outras profissões, já que nem sempre o sistema de recomendações funcionava no modo esperado”.

Essa proximidade de atuação profissional convergia para facilitar a assimilação dos galegos como portugueses (e vice-versa) pela sociedade brasileira, criando uma *identidade de galega*, constituída na interseção dessas duas comunidades, como comentado anteriormente.

4.3. Sexo e estado civil

Sarmiento (p. 128) registra uma pequena porcentagem de mulheres galegas emigrantes (aproximadamente 12%) no conjunto das fichas analisadas. No que concerne ao estado civil, destaca uma contradição entre os dados coligidos no Consulado Espanhol e no Hospital Espanhol, outro corpus documental que utiliza na sua tese.

Consulado Geral de Espanha			Hospital Espanhol		
Estado civil	Número	Porcentagem	Estado civil	Número	Porcentagem
Casados	1.065	54	Casados	407	26
Solteiros	784	40	Solteiros	1.108	71
Viúvos	111	6	Viúvos	37	2
Divorciados	2	0.1			
TOTAL	1.962			1.552	

Fonte: Silva, 2006, p. 133-134.

Aventa como possível explicação que a divergência ocorresse em função dos emigrantes se apresentarem ao Consulado anos depois de terem entrado no Brasil, contraindo matrimônio nesse intervalo. Já os que se inscreviam no Hospital o faziam imediatamente à chegada como meio de gozar da Beneficência espanhola.

Alves (p. 181) também percebe uma emigração portuguesa feminina pouco expressiva no século XIX, ainda que oscile entre 3 a 10% na década de 1850 até atingir um pico de 30% em 1896. Considera-a, entretanto, como uma migração passiva, para acompanhamento familiar. Já a emigração masculina foi até, os anos 1870, fundamentalmente composta por solteiros. Em 1830, representavam 95% dos indivíduos; eram 1854, eram 80%. Ao final da década de 1870, entretanto, os números passam a se equilibrar em torno dos 50%, posto que a quota de viúvos não ultrapassa os 3%. Essa variação acompanha uma certa mudança no perfil etário do emigrante português ocorrida no final do século XIX, com a presença, além de adolescentes de 10 a 14 anos de idade, de homens de 35 e 39 anos.

4.4. Alfabetização

Como critério para distinguir alfabetizados e não alfabetizados, Érica Sarmiento Silva (p. 137-138) utilizou a capacidade de saber assinar o nome. Nas fichas analisadas, encontrou, no campo destinado à assinatura, tanto a informação “não sabe assinar” (11,6%), quanto caligrafias bastante defeituosas e de difícil leitura. Pelo critério estabelecido, apurou um índice de alfabetização da ordem de 88,3%. É importante salientar que entre 1860 e 1940, as taxas de alfabetização masculina na Galícia saltaram de 33 para 71% (GABRIEL, 2006, p. 57). A despeito desse aumento, pode-se afirmar que a alfabetização era maior entre os emigrantes que no conjunto da sociedade galega, apresentando-se como estratégia de emigração. Essa questão será aprofundada no próximo item.

As taxas encontradas por Jorge Fernandes Alves (p. 212-214) para a comunidade portuguesa não distam em muito do verificado para os galegos. O autor destaca que as autoridades, ao concederem os passaportes, restringiam-se a informar “não sabe escrever” ou “não sabe assinar”, omitindo-se nas situações opostas. Apenas com essa informação, foi possível caracterizar, no caso da emigração masculina, uma alfabetização em torno de 60 a 70% dos indivíduos, o inverso do contingente feminino com taxas de alfabetização variando entre 30 a 40%. No entanto, da mesma maneira que para o contexto galego, o índice de alfabetização dos emigrantes era superior ao da região do Norte de Portugal, em igual período. Equivalia-se aos níveis localizados na cidade do Porto, mas representava quase o dobro do apurado nas comunidades rurais.

Temos, assim, que tanto os galegos quanto os portugueses emigrantes para o Brasil, entre o final do século XIX e o início do XX, eram homens jovens, em geral solteiros e alfabetizados, ainda que não se possa avaliar o nível de alfabetismo. Encaminhavam-se principalmente para o trabalho no comércio. Compreender melhor as relações tramadas entre alfabetização e imigração no período é questão de interesse desta investigação e vou procurar explorá-la mais detidamente no próximo item.

5. A relação entre imigração e alfabetização na Galícia entre 1870 e 1930

Para analisar essa relação, proponho abordar dois movimentos complementares. O primeiro enfatiza a ação das Sociedades de Instrução no desenvolvimento de uma política de escolarização do social, com a ampliação do número de escolas, seu equipamento (materiais escolares e móveis) e contratação de professores qualificados na Galícia. A segunda detém-se na recepção, tentando perceber sua acolhida pela sociedade galega.

De acordo com Vicente Peña Saavedra (2002, p. 254-255), “em toda a geografia galega, as Sociedades de Instrucción promoveram, subsidiaram ou mantiveram aproximadamente 235 colégios, com 336 classes, que se instalaram em 186 edifícios de construção nova ou remodelados e equipados para acolher a tarefas docentes”. Foi a ação dessas Sociedades que permitiu a renovação pedagógica galega, com a introdução, por exemplo, da imprensa e do museu escolares como recursos educativos e com uma maior vinculação entre a escola e a comunidade (PEÑA, 1983, p. 369).

Várias razões podem ser arroladas para explicar a preocupação dos emigrantes galegos em criar Sociedades de Instrucción e em constituir escolas na Galícia. A primeira parece ter sido a constatação de que um maior nível de alfabetização teria auxiliado no desempenho das ocupações assumidas na nova terra ou na busca de melhores condições de trabalho. (Pouco?) Alfabetizados (ou analfabetos), os galegos percebiam que a eficácia do projeto de emigração repousava em uma maior inserção no mundo da cultura escrita. A importância da instrução emergia também como possibilidade de estabelecer e manter uma comunicação mais constante com a família e a comunidade deixada no além-mar. O valor social da escrita evidenciava-se, assim, no duplo desejo de enriquecer ou “fazer a América” e de trocar correspondência com os entes queridos.

Depositando uma confiança ilimitada no poder de regeneração e transformação da educação e reconhecendo a insuficiência da escola oficial galega (manifesta no mal estado dos prédios, na falta de materiais, na prática de castigos físicos, nas longas distâncias a percorrer e na escassa formação docente), os emigrantes apostaram na intervenção escolar como forma de alterar a realidade social da Galícia. A perspectiva visava tanto o incremento da formação do cidadão que permaneceria nas paróquias, quanto daquele que se tornaria emigrante. No primeiro caso, a preocupação era com a modernização econômica e política da Galícia, permitindo a melhoria das relações de trabalho e ampliação dos direitos democráticos e superando as condições mesmas que originaram as levas migratórias, como os sistemas de arrendamento das terras, a exploração do trabalho infantil e o jugo dos caciques políticos. No segundo caso, almejava-se alargar as possibilidades de sucesso do futuro emigrante na América.

Para se ter um quadro da escolarização na Galícia, no período que antecede a criação das escolas americanas, Antón Costa Rico (1983) oferece os seguintes dados. Entre 1884 e 1904, a rede escolar galega era majoritariamente composta de escolas elementares incompletas. Havia 1,09 escola por mil habitantes (enquanto a média na Espanha era de 1,30). Dos 2.664 professores em exercício na Galícia em 1880, apenas 40% tinham título de magistério. Em toda a Espanha, essa porcentagem chegava a 67,3%. Os docentes galegos, ainda, recebiam salários menores que a média nacional. Enquanto 53,68% ganhavam menos de 450 pissetas ao ano na Galícia, na Espanha, somente 29,66% o faziam. Narciso de Gabriel (1985, p. 329) acrescenta que o analfabetismo atingia 90,86% das mulheres e 62,66% dos homens em 1860.

As escolas *americanas* eram, em geral, gratuitas. Na matrícula, davam preferência aos filhos e filhas dos sócios e das famílias mais humildes. Por orientação, eram livres, respeitando todas as doutrinas, cultos e crenças (MALHEIRO, 2003, p.7). Instalavam-se em prédios construídos especialmente para a função escolar, com espaços de recreio, prática de esportes, exercício físico e experimentação agrícola. Eram equipadas com mobiliário e, em vários casos, coleções completas de material didático e instrumental científico, lâminas, mapas, minerais e fósseis, além de máquinas de escrever e costurar. A biblioteca escolar constituía-se em outro elemento habitual nas escolas *americanas*. Em geral, os livros eram enviados da América, com a participação pessoal dos próprios sócios, mediante a coleta de volumes ou subscrições pecuniárias (MALHEIRO, *idem*, p. 8). Aliás, da América provinham também os modelos arquitetônicos usados na edificação escolar.

O professorado era contratado pelas Sociedades por meio de concurso, exigindo-se título de magistério obtido na Escola Normal e demonstração prática de sua experiência. Parte considerável do corpo docente habitava casa construída na própria escola.

Buscando uma maior sintonia com as necessidades educativas do povo galego, introduziram disciplinas novas como “Escritura de caracter inglês”, “Geografia de España y América”, “Cálculos mercantiles y comerciales”, além de preparo para o trabalho no campo na Galícia. Uma renovação metodológica, expressa na inclusão de “teorias modernas”, atravessou as práticas das escolas americanas (PEÑA, 1983, p. 365).

Todas essas iniciativas pretendiam reverter o quadro de baixos níveis de frequência escolar existentes na Galícia, decorrentes das deficiências qualitativas e quantitativas da rede escolar; do trabalho infantil, requerido pela subsistência das famílias principalmente na primavera, outono e verão; e de uma certa “apatia” dos pais quanto à alfabetização dos filhos. Essa “apatia”, de acordo com Narciso de Gabriel (1985, p.325), manifestava-se pela indiferença, se não quase hostilidade à escola, em razão do reduzido valor social que tinha junto à população. O próprio Gabriel, entretanto, afirma a existência de indicadores de interesse pelo ensino primário, evidenciado nas taxas de matrícula, na criação de escolas comunitárias, na contratação de mestres particulares e nas reclamações escritas sobre o mal estado da instrução recebidas pelos órgãos públicos.

Na combinação entre a recusa do aparelho escolar existente e o anseio de uma escola mais próxima às práticas e expectativas da sociedade galega é que se pode perceber a instalação das escolas *americanas* e o sucesso que obtiveram. Gabriel (1985, p. 321) chega a defender que a emigração desempenhou um papel importante na incorporação galega ao mundo da leitura e da escrita na segunda metade do século XIX, repercutindo na alfabetização principalmente dos meninos. Como vimos no item anterior, as taxas de alfabetização da população galega cresceram significativamente entre o final do Oitocentos e o início do Novecentos, sendo particularmente intensas para o contingente emigrante.

A despeito da importância da iniciativa, não se pode dizer que ela não gerou críticas. De acordo com Malheiro (2003, p. 11), elas vieram tanto de setores conservadores, quanto de progressistas. Os primeiros, constituídos por párocos de aldeias e caciques locais, criticavam o laicismo das escolas e temiam que conduzissem ao abandono das tradições. O segundo setor criticava a escola por desgaleguizar a língua, fomentando o uso do castelhano, pela adoção de textos provenientes da América e pelo incentivo à emigração.

Considerações finais

A bibliografia localizada explora as intensas relações educativas estabelecidas entre a Galícia e os países latinoamericanos, particularmente os de fala castelhana, sendo escassa a investigação sobre a emigração a terras brasileiras. A concentração dos estudos advém da constatação de que nesses países a emigração galega assentou-se em um forte associacionismo, que tanto permitiu a criação de escolas na Galícia quanto na pró-

pria América. No que concerne ao Brasil, ainda são raras as análises sobre o associativismo galego, bem como poucas as pistas sobre sua conformação.

Apesar de Érica Sarmiento Silva ter localizado várias sociedades paroquiais galegas no Rio de Janeiro, teve dificuldade em rastrear sua atuação. Lança duas hipóteses para os poucos indícios encontrados. A primeira é que, como algumas dessas sociedades tinham sede em Buenos Aires, talvez fossem apenas um apêndice do associativismo galego na Argentina. A questão suscita investir no entendimento do trânsito entre galegos residentes no Brasil e na Argentina e dos intercâmbios estabelecidos entre essas comunidades no período. A segunda hipótese é a de que a comunidade galega no Rio de Janeiro (ou no Brasil) não estivesse suficientemente consolidada social e economicamente para formar escolas e associações que financiassem a educação de seus filhos.

Sabemos que vieram para o Brasil principalmente galegos procedentes de A Coruña e Pontevedra. Sabemos também que a emigração espanhola a terras brasileiras foi a terceira em importância no período analisado. Insistir na busca de informações e compreender outros modelos de intervenção que não os propiciados pelas Sociedades de Instrução, como as ações de caráter individual, pode oferecer novas sendas de investigação. As iniciativas educacionais realizadas individualmente por emigrantes enriquecidos, aliás, foram a principal característica da intervenção escolar no Norte de Portugal (VIDAL, 2006b). Que outras proximidades, ainda não exploradas neste artigo entre os emigrantes galegos e portugueses ao Brasil, poderiam ser encontradas? É preciso considerar também que a iniciativa individual foi indicada por Pena Saavedra (2002) como a de maior persistência histórica, quando examina a problemática das intervenções escolares na Galícia provenientes de emigrantes galegos. Será que a emigração galega para o Brasil fugiria aos padrões estabelecidos pela historiografia para os demais países latinoamericanos no período?

A despeito da precariedade dos dados levantados até o momento no Brasil, algumas pistas nos levam a perceber que as ações coletivas, de fato, existiram. O Centro Español, fundado na cidade de Santos em 1895, pelos imigrantes galegos José V. Bojart, José Pascual Gómez, Juan V. Bojart, Eduardo B. Parada, Evásio Perez Rodrigues e Segundo Lobarriñas, constituiu, em 1903, uma escola de nível primário. Entre julho e agosto desse ano, a entidade procedeu à coleta de recursos para compra de móveis e utensílios escolares, elaborou um Regulamento Escolar, bem como publicou anúncio no jornal *La Voz de Espana*, noticiando a abertura de matrículas (MOLINAS, 1904, p. 101). As primeiras informações coligidas indicam que a escola manteve-se em atividade até 1917, congregando a matrícula média de 30 alunos por ano em aulas de português, latim, castelhano, aritmética e desenho (Dieguez, 1990). Há ainda muito que insistir nessa investigação. As descobertas iniciais, entretanto, mostram-se promissoras para a compreensão das relações entre emigração galega e educação em terras brasileiras.

Investir no entendimento dos modos como as comunidades galegas estabelecidas no Brasil participaram do sistema oficial de ensino, negociaram referências sócio-culturais e reinventaram sua identidade, parece também ser instigante. Nesse sentido, é preciso superar as dificuldades de pesquisa impostas pelo que denominei de dupla invisibilidade do emigrante galego na sociedade brasileira, rastreando trajetórias individuais e coletivas.

É interessante também atentar para os possíveis desdobramentos sociais e culturais do ingresso de emigrantes galegos ou seus filhos na escola nacional, tanto no que concerne às práticas escolares quanto no que tange as relações estabelecidas entre escola e comunidade.

As questões arroladas neste artigo incitam a continuidade da pesquisa. Estimulam atentar para as relações de contigüidade estabelecidas social, política e historicamente entre o Brasil e a Galícia, recusando o isolamento das sociedades e das culturas. E ensinam a acompanhar a circulação de sujeitos, objetos e idéias entre os dois mundos, na certeza de que pouco conhecemos sobre a tessitura dessas histórias da educação.

Bibliografia

- CÁNOVAS, Marília Dalva Klaumann. *A emigração espanhola e a trajetória do imigrante na cafeicultura paulista: o caso de Villa Novaes, 1880-1930*. FFLCH, Mestrado, 2001.
- _____. Imigrantes espanhóis na cafeicultura paulista, 1880-1930: protagonistas ou coadjuvantes. *Revista História Hoje*. Revista eletrônica de história, vol. 2, nr. 6, mar. 2005.
- COSTA RICO, Antón. Instituciones para la formación de los maestros gallegos en finales del siglo XIX. *Historia de la educación*, nº. 2, enero-dec. 1983, p. 189-198.
- _____. As sociedades dos “Americanos” e a educación em Galicia. *Revista da Comisión Galega do Quinto Centenário*, 1990, nr. 5, p. 89-140.
- _____. *Com billete de volta*. Os americanos da Marina, a creación de escolas e a búsqueda do progreso. Mimeo, 2007.
- DEMARTINI, Z. *Imigração e Educação: Os Portugueses em São Paulo no início do século XX*. Texto apresentado no III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Coimbra (Portugal), fevereiro de 2000.
- DIEGUEZ, Isolina R. L. *História do Centro Espanhol e Repatriação de Santos (1895-1990)*. Monografia de Graduação. Santos, 1990.
- FELGUEIRAS, Margarida. Os *Brasileiros* e a instrução popular. In: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. *Os brasileiros de torna-viagem no noroeste de Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000, p. 271-279.
- GABRIEL, Narciso de. Emigración y alfabetización en Galicia. *Historia de la educación*, nr. 4, enero-dec. 1985, p. 321-336.
- _____. *Ler e escribir en Galicia*. A Coruña: Universidade da Coruña, 2006.
- MALHEIRO GUTIÉRREZ, Xosé. *Mobilización societária, correntes de pensamento e escolas de emigrantes em Galicia durante o primeiro tercio do século XX: o prota-*

- gonismo de Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Rios. Doutoramento: Faculdade de Ciências da Educación (USC), 2003.
- MOLINOS, José Maria. *Centro Español. Su constitución y desenvolvimiento según datos oficiales. Compilación de "Memórias" aprobadas en Asambleas Genrales (1895-1903)*. São Paulo: Typografia de La Voz de España, 1904.
- PEÑA SAAVEDRA, Vicente. Presupuestos socioeducativos para la implantación de las escuelas de americanos y las Sociedades de Instrucción en Galicia. *Historia de la educación*, nº 2, enero-dec. 1983, p. 359-369.
- _____. Los emigrantes transoceánicos como agentes de modernización educativa en el norte peninsular. In: RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMINGUEZ, Ma. R. et al. *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Ministério de educación y cultura, 1999.
- _____. As escolas que viñeron de alén mar (Galícia, ss. XVII-XXI). Algunhas réplicas dende terras lusas. *Revista da Faculdade de Letras. História*. Porto, III série, vol.3, 2002, p. 245-262.
- PERES, Elena Pájaro. *A Inexistência da Terra Firme: A Imigração Galega em São Paulo, 1946-1964*. São Paulo: Edusp, 2003.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Agricultura. Departamento de Imigração e Colonização. *Estatística dos trabalhos executados pelo Departamento de Imigração e colonização durante o ano de 1961*. São Paulo, 1962.
- SILVA, Érica Sarmiento. *O outro rio. A emigración galega a Rio de Xaneiro*. Santa Comba (A Coruña): tresCtres, 2006.
- VIDAL, Diana G. Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.
- _____. Fronteiras e mestiçagens culturais. A circulação de objectos, pessoas e modelos pedagógicos como problemática em história da educação (Brasil, EUA, França e Portugal no final do século XIX). *Estudos do Século XX*, nr. 6 (2006a), p. 43-55
- _____. O *Museu Escolar Brasileiro*: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX). In: FERNANDES, LOPES e FARIA FILHO. *Para a compreensão histórica da infância*. Porto (Portugal): Campo das Letras, 2006b

Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia*

Proposals for the New Educational Model of History

Carlos BARROS

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: En este estudio se defiende la necesidad de un nuevo paradigma educativo de la historia en alianza con el nuevo paradigma historiográfico propuesto por la red temática Historia a Debate, basado simultáneamente en tres ejes: una educación en competencias en el manejo de las fuentes históricas desde la enseñanza secundaria, y ajena por lo tanto al mercantilismo propagado de manera fundamentalista por la OCDE y otras instituciones internacionales; una educación en valores universales desde la historia; y una educación crítica y plural de las historias nacionales y mundial. Reflexiones y propuestas que tienen en cuenta los debates en marcha sobre la unificación del espacio europeo de la educación superior.

PALABRAS CLAVE: paradigma, educación, historia, enseñanza, historiografía, competencias, valores.

ABSTRACT: This study upholds the need for a new educational model of history in conjunction with the new historiographic model proposed by the general subject matter of the Debate on History, based simultaneously on three basic focal points: an education that will provide skills in the use of history sources in secondary education, and therefore, an education which is not party to the fundamentalist mercantilism propagated by the OECD and other International Institutions; an education in universal values from the standpoint of history; and a critical and pluralist education of the history of nations and the world. These are reflections and proposals that must be taken into account in the current debates being carried out on the unification of the European space for higher education.

KEY WORDS: model, education, history, teaching, historiography, authority, values.

* This paper is a more extensive written version of the conference given at the Seminari Internacional Taula d'Història "El valor social i educativo de la història", organized by Joaquín Prats (<http://www.ub.es/histodidactica>) and the Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona on July, 9 2007.

Las propuestas y reflexiones que hoy ponemos a debate sobre el qué, el cómo y el por qué de la enseñanza de la historia en el nuevo siglo, responden a un doble interés: 1) Poner en valor, didácticamente, algunos de los consensos sobre la escritura de la historia ya establecidos en el Manifiesto de Historia a Debate de 2001¹. 2) Recoger, en el contexto del nuevo paradigma historiográfico que defendemos, debates y aportaciones recientes de la metodología didáctica y la epistemología pedagógica, donde se está forzando “desde arriba” la formación de un *new paradigm* educativo, convergente en unos aspectos pero divergente en otros que son esenciales, con lo que estamos defendiendo para la escritura de la historia y las proposiciones didácticas y pedagógicas que vienen a continuación.

Nuestro objetivo es contribuir desde el oficio de historiador a la actualización de la didáctica de nuestra disciplina, tarea que nos compete también como profesores de una universidad cada vez más implicada, y más presionada a implicarse, en la innovación docente. Queremos también avanzar elementos para la incorporación de un nuevo punto de consenso, sobre la enseñanza de la historia, en el Manifiesto de nuestra red historiográfica, con el fin de completar el ciclo de la investigación e implementación social del conocimiento histórico, cuya falta de continuidad es uno de los problemas agudos que han de resolver los nuevos paradigmas de la historia investigada y enseñada.

The New Paradigm

El origen de buena parte de las “novedades” didáctico-pedagógicas actuales está, aun que no siempre se diga claramente, en el *New Paradigm in Education* difundido ampliamente desde los EE. UU. por el mundo anglosajón, en el contexto doble de aprendizaje laboral basado en competencias² y posmodernismo académico, con aportaciones útiles y graves defectos de fondo y forma. Este *New Paradigm* ha tenido una explícita acogida en sectores de la academia latinoamericana, y otra más implícita de orden administrativo en Europa, como muestra el polémico e importante proyecto para la Enseñanza Superior *Tuning Educational Structures in Europe*³ y la “recomendación” categórica de la Unión Europea a favor de la educación por competencias⁴, especialmente en la educación

¹ Hicimos una primera aproximación en *La nueva historiografía y la enseñanza de la historia*, videoconferencia (20/9/02) para la Maestría en Educación de la Universidad Virtual de Monterrey, México (video y transcripción en <http://www.h-debate.com/videos/videos/mexico.htm>); versión en italiano, “La nuova storiografia e l'insegnamento della storia”, *Storia e Futuro. Revista de Storia e Storiografia*, Bologna, n° 5, ottobre de 2004, pp. 1-6 (<http://www.storiaefuturo.com/pdf/59.pdf>).

² El origen del concepto de competencias educativas está en el artículo del psicólogo cognitivo norteamericano, especialista en gestión empresarial, David MCCLELLAND, “Testing for Competence rather than for Intelligence”, *American Psychologist*, 1973, n° 28, pp. 1-14.

³ Proyecto financiado por la Comisión Europea, en el marco del programa Erasmus-Sócrates, coordinado por profesores de las universidades de Deusto y Groningen, cara a la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior; véanse las conclusiones de la Comisión de Historia en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp.

⁴ El Parlamento y el Consejo europeos hizo una “recomendación” el 18 de diciembre de 2006 sobre las ocho “competencias básicas para el aprendizaje”, elaborado por la Comisión Europea el 10 de noviembre de 2005

secundaria. Urge a ambos lados del Atlántico entrar en el debate sobre el consenso teórico-metodológico en marcha, con apoyo institucional, sobre la enseñanza en el siglo XXI, que tome en consideración los sucesivos intentos a lo largo del siglo XX, desde John Dewey a Paulo Freire, de una “nueva escuela”, a la cual debemos los profesores no seguir aún enseñando con la regla en la mano la lista de los reyes godos. Prolongadas e intensas experiencias de renovación pedagógica, difundidas y aplicadas sobre todo en los años 60 y 70, suelen ser “olvidadas”⁵ por los partidarios más conservadores del nuevo paradigma anglosajón, cuando no “apropiadas” en su vertiente constructivista, previamente expurgada de lo que pueda tener de compromiso ético y epistemología social. Dimensiones estas, próximas en su momento al materialismo histórico, que siguen siendo hoy necesarias, en otro contexto y con otros contenidos, en todo nuevo paradigma que se precie, si se quiere hacer frente con éxito al rampante retorno⁶ de la escuela conductivista y tradicional⁷, de un lado, y a los retos de la sociedad de la información⁸, la globalización y las nuevas tecnologías.

Alianza didáctica / historiografía

Ivo Matozzi organizó en la universidad de Bologna, los días 19-20 de octubre de 2004, un congreso internacional en base a la siguiente cuestión: *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?* Desde luego, respondimos algunos, invitados

(europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf), que el Gobierno español puso en práctica en la Ley Orgánica de Educación (LOE) que entra en vigor este curso 2007/2008, competencias motivadas ante todo por la educación para el empleo, y también espíritu empresarial, formación para la vida y el ejercicio de la ciudadanía; visión crítica en Joan PAGÈS, “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de los distintos currículos”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 52, 2007, pp. 29-39.

⁵ Por ejemplo, Inés AGUERRONDO, “Un nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI”, *Reformas Educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio*, Buenos Aires, 2000 (<http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>); la necesidad de un nuevo paradigma está bien planteada por parte de la autora argentina, pero descalifica como “resabios sesentistas” los cambios del paradigma educativo que vivió el siglo XX, terminando por proponer un doble itinerario, una escuela para ricos y otra para pobres, algo parecido a lo que se propuso sin éxito en España en la segunda legislatura del PP.

⁶ Ejemplo de denuncia es el Manifiesto (2001) de los profesores de Geografía e Historia de la Comunidad Valenciana contra la vuelta al currículo decimonónico, cronológico e historicista, promovido por la contrarreforma escolar de 2000 (cuya aplicación fue suspendida por el PSOE en 2004, y sustituida por la actual LOE), véase en www.ub.es/geocrit/b3w-283.htm.

⁷ En principio, el adversario común de todos los partidarios de un nuevo paradigma, es la enseñanza autoritaria de la historia de tipo memorístico, cronológico, acontecimental, centrada en “grandes figuras” al servicio exclusivo del Estado-nación.

⁸ Considerar como la Unión Europea que el eje central de la adaptación de la educación a la sociedad del conocimiento son las competencias laborales y empresariales(europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf), es un craso error –también para el proyecto europeo– que indica, entre otras cosas, lo lejos que están aún las instituciones europeas (Comisión, Consejo y Parlamento) de la sociedad civil, a causa de su limitada visión neoliberal del proceso de globalización, cuando menos en su proyección educativa.

a hablar sobre el nuevo paradigma de la historia y su relación con su enseñanza⁹. La superación de la crisis de la historiografía, de la historia enseñada y del aprendizaje de la historia¹⁰, ha de superarse necesariamente de forma conexas. De, mismo modo que, en los años 60 y 70, la eclosión de la nueva historia y la nueva didáctica fueron fenómenos paralelos e conectados entre sí, en el marco del florecimiento de las ciencias humanas y sociales. Lo que son hoy nuestras disciplinas, en cuanto a investigación y licenciaturas, ¿no se lo debemos acaso a las grandes escuelas innovadores del siglo XX, vinculadas a los movimientos sociales, políticos y culturales, que fueron alcanzando su apogeo después de la II Guerra Mundial? Escuelas y movimientos que entraron ciertamente en crisis, a fines de los años 70, y fueron después rebasados por los profundos cambios históricos, a los que no estuvieron ajenas las ciencias sociales, que precedieron y siguieron a la caída del muro de Berlín. Ahora bien, malo vendrá que bueno me hará: dos décadas después del aprovechado y desmentido vaticinio del “final de la historia”¹¹, el subsiguiente regreso de las viejas escuelas positivistas en historia, pedagogía y otras ciencias humanas, y la incapacidad reconstructora del posmodernismo, nos obligan a reevaluar y recuperar de forma crítica, y autocrítica, la experiencia de las vanguardias del pasado siglo.

El nuevo paradigma historiográfico que propugnamos¹² precisa interactuar con la nueva didáctica de la historia porque es el signo (global) de los tiempos, apoyándose en los conceptos de paradigma, comunidad de especialistas y revolución científica (cambio de paradigmas) elaborados por la historiografía pospositivista de la ciencia¹³. Sin renunciar, ni la educación ni la historia, a sus definiciones científicas, nacidas hace más un siglo y precisadas por lo tanto de una severa actualización de sus epistemológicas de referencia, si queremos que la sinergia que proponemos sea efectiva.

De todos modos, lo que más comparten la historia y la didáctica de la historia es, obviamente, la temática y la noción de historia. En realidad, la investigación y la enseñanza son,

⁹ “Nuovi paradigmi della ricerca storica”, *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?*, Bologna, 20 de octubre de 2004 (audio en <http://www.h-debate.com/Spanish/presentaciones/lugares/bologna.htm>).

¹⁰ Ivo MATTOZZI, “Le ragioni di un convegno internazionale” en <http://www.storiairreer.it/IRRE/materiali/PresentazioneStoriografia04.rtf>.

¹¹ Israel SANMARTÍN, “The End of History looking back and thinking ahead”, en Carlos BARROS and Lawrence J. MCCRANK (eds.), *History under Debate. International Reflection on the Discipline*, New York, The Haworth Press, 2000, p. 253-259.

¹² No estamos de acuerdo con los que, ejerciendo la justa y necesaria crítica del condicionamiento de la reforma educativa europea por los intereses empresariales, renuncian a ofrecer nuevas alternativas, ignorando la historia de la renovación pedagógica y metiendo en el mismo saco todo lo que suene a “nuevo paradigma educativo”, *e-learning*, aprender habilidades o formación continua, v.g.. Jorge Felipe GARCÍA FERNÁNDEZ (Madrid, Universidad Complutense), *Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational Structures in Europe* (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/25877>).

¹³ Véase “El paradigma común de los historiadores del siglo XX”, *Medievalismo*, Madrid, nº 7, 1997, pp. 235-262 (http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/paradigma_comun.htm).

o deberían ser, fases consecutivas e interrelacionadas de un mismo proceso de conocimiento histórico. No obstante, hasta hoy la educación histórica e historiográfica de nuevos profesores e investigadores (enseñanza superior) y de nuevos ciudadanos (enseñanzas medias) no ha recibido la misma consideración académica o pública que la historia como investigación.

La docencia es, se quiera o no, una parte cardinal del proceso de conocer la historia, salvo que se niegue su carácter social, reduciendo el saber histórico a la pura erudición. La enseñanza de la historia, y sus comunidades de aprendizaje, es una actividad creativa y difícil que condiciona, y retroalimenta, la fase investigadora del proceso de reconstrucción del pasado. Interconexiones disciplinares y funcionales que todavía no (re)conocemos bien: faltan investigaciones mixtas¹⁴ que relacionen historia investigada e historia enseñada desde un punto de vista tipo temático, metodológico, histórico e historiográfico. Tenemos, pues, que aplicar la interdisciplinariedad a nuestra propia disciplina, estableciendo puentes entre sus diversos segmentos, inscritos a menudo en otros campos académicos¹⁵, practicando una suerte de intradisciplinariedad¹⁶ que haga rentable la cooperación de la historia con otras ciencias sociales¹⁷, ciencias de la educación, en el caso que nos ocupa.

Este tipo de alianza académica entre la historia y la didáctica de la historia, entre la investigación y la enseñanza, es aplicable como índice de calidad en cualquier otra materia de estudio. El neoconstructivismo anglosajón no promueve, sin embargo, estas interdisciplinariedades cercanas. Las ciencias de la educación pasaron de inspirarse en la psicología, primero conductista, después cognitiva, a seguir los códigos pedagógicos del mundo de la empresa, extraídos de una rama del cognitivismo¹⁸, asumiendo como principio rector de cualquier aprendizaje la adquisición de competencias. Planteado de manera fundamentalista esta versión del nuevo paradigma orientada al mercado laboral, cualquiera que sea la temática docente, obstaculiza la búsqueda de cierta coherencia entre la investigación y la docencia, los contenidos y los métodos de aprendizaje, cuestión capital

¹⁴ Véase *La historia mixta como historia global* en <http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/historia/medieval/mixta.htm>

¹⁵ La pertenencia de un investigador a dos comunidades académicas distintas enriquece a ambas, debería ser una práctica habitual y lo será en la medida en que superemos el gremialismo que genera la fragmentación académica, especialmente arraigado en España, todo hay que decirlo.

¹⁶ Punto IV del Manifiesto historiográfico de HaD (<http://www.h-debate.com/Spanish/manifiesto/manifiesto/had.htm>).

¹⁷ De intradisciplinariedad para superar el conocimiento histórico fraccionado poco o nada se dice en el proyecto *Tuning*, cuyas querencias posmodernas se manifiestan de nuevo al proponer la crítica literaria, y la historia del lenguaje, como la primera habilidad que los alumnos universitarios de historia han de importar de “otras ciencias humanas” por delante de otras ramas de la historia, de la sociología o de la antropología, véase el Anexo 2 del documento de la Comisión de Historia, *Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia* en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp.

¹⁸ Véase la referencia de la nota 2.

en aquellas disciplinas -como la historia- más alejadas de los estudios laborales, técnicos y empresariales (*Business School*).

Desde las comunidades académicas vecinas debemos apostar por convergencias transversales que sirvan de contrapunto a aquellas directrices tecnocráticas y economicistas que puedan lesionar el presente y el futuro de nuestra disciplina histórica, y de la educación en general. Es menester, a tal fin, superar prejuicios y suspicacias existentes entre historiadores y “didactas”, docentes universitarios y docentes medios, etc., fruto de evoluciones separadas en el ámbito disciplinar e institucional, pese a una formación inicial común en historia que toca potenciar, sobrepasando la noción tradicional de la comunidad académica de historiadores y profesores de historia, como algo restringida a los investigadores y docentes vinculados a las licenciaturas universitarias de historia.

Estamos planteando por lo tanto una coalición entre iguales, lo que resulta en general más hacedero entre profesores universitarios, aun perteneciendo a áreas, licenciaturas y departamentos distintos, que con los colegas de enseñanzas medias¹⁹, pese a ser los más implicados en la problemática didáctica, por obligación y vocación (menos frecuente en la enseñanza superior). Relaciones, por lo tanto, horizontales y bilaterales tanto académica como epistemológicamente. No se trata de aplicar, sin más, como en los años 60 y 70, un “modelo historiográfico” surgido de la reflexión o la investigación histórica a la enseñanza como de intercambiar avances y dificultades en un proceso conjunto (sujeto a debate permanente) de reconstrucción de un nuevo paradigma que busque relacionar la historia con su enseñanza²⁰. Todos escribimos, enseñamos y divulgamos la historia, en diferentes dosis, enfoques y estilos. Entendemos la historia como una “ciencia con sujeto”²¹: social (agentes del pasado y del presente), historiográfico (historiadores) y docente (profesores). El principal sujeto docente de la historia está, sin duda, en la educación secundaria: hay que incluir al profesorado medio en la comunidad de historiadores por medio de aquellos sectores más vinculados a la innovación docente, la reflexión historiográfica y/o la investigación histórica, como ya está ocurriendo en la red temática Historia a Debate.

Ahora bien, abarcar de manera concurrente la investigación y la docencia, las enseñanzas superior y media, entraña considerar también sus diferencias: (1) la mayor cercanía del sujeto docente a la ciudadanía, especialmente en la enseñanza secundaria; y, en consecuencia, (2) un mayor control administrativo del conocimiento histórico que se enseña y

¹⁹ Véase la conclusión nº 8 del III Congreso de la red temática Historia a Debate sobre la urgencia de “ampliar la comunidad académica de historiadores a la investigación y la enseñanza de la historia no universitaria” en www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/conclusiones_3had/primeras%20 conclusiones.htm.

²⁰ En nuestra intervención boloñesa (véase la nota 9) preconizamos lugares de encuentro, debate y consenso, como Historia a Debate y este Taula de la Història en que estamos, más allá de la especialidad y del estatus académico, demandando de los docentes medios la función de mediadores entre la sociedad civil y la historiografía, pero también opiniones críticas y alternativas sobre la historia que se debe investigar en la universidad, y sus enfoques, “El nuevo paradigma de la investigación histórica”, *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?* (<http://www.h-debate.com/Spanish/presentaciones/lugares/bologna.htm>).

²¹ Punto I del Manifiesto historiográfico de HaD.

de su metodología de aprendizaje²². A diferencia de la investigación histórica²³, el contenido de los planes de estudio de las asignaturas de historia, y su didáctica, están por razones políticas y culturales determinadas por ley en la enseñanza secundaria, y en menor medida en la enseñanza superior²⁴. Es por ello que la alianza historia investigada / historia enseñada que planteamos, en el marco de los nuevos paradigmas en construcción, tanto en historia como en educación, habría de permitir una mayor autonomía de la sociedad académica frente a la sociedad política y sus intereses, no siempre eficientes y a veces no coincidentes además con las mayorías sociales y el futuro de la historia. Movilización y convergencia académica inter e intradisciplinar que ha de situar asimismo entre sus objetivos, una participación más transparente y democrática del profesorado en la toma pública de decisiones que afectan a nuestro trabajo y función social.

El papel público de la historia

La transición histórica, global y civilizadora, que estamos viviendo coloca a la historia profesional en una tesitura paradójica por razones externas (cambios en la conexión historia-sociedad) e internas (crisis de paradigmas), íntimamente relacionadas, de forma que la prolongación de lo segundo obstaculiza que la historia académica lleve la iniciativa cara a la sociedad, en temas que le son propios, lo que si se hizo en la transición del siglo XIX al siglo XX, y posteriormente en los cruciales años 60 y 70²⁵.

La aceleración de la historia que siguió a los cambios 1989-1991 en la Europa del Este, dando al traste con el “fin de la historia” proclamando oportunamente por los *neocons* norteamericanos, produjo un “retorno de la historia”²⁶ con dos rasgos complementarios y sólo

²² Por su dimensión política, son más conocidas las batallas por los contenidos de la historia que se enseña, pero no son menos importante las relativas a la forma de enseñar, donde también se implica para bien y para mal la administración, sobre todo en la educación obligatoria; no hay más que ver la rapidez con que el Gobierno de España aplicó a la LOE la educación por competencias “recomendada” por la Unión Europea, y la libertad que van a tener los Estados para decidir contenidos y competencias en el proceso de convergencia de la enseñanza universitaria (véanse las notas 4 y 24).

²³ La investigación en la universidad está más sujeta a la libertad de cátedra, si bien resulta eficazmente condicionada, por la vía de las subvenciones, por una radical discriminación (ante todo en la Unión Europea) entre líneas prioritarias y no prioritarias (donde suele estar la historia), y por un anticuado sistema de evaluación de proyectos (no sólo España) que contradice, con harta frecuencia, los criterios legales de objetividad e impulso de la investigación innovadora (no sólo en Historia).

²⁴ La Comisión de Historia del proyecto europeo *Tuning* deja en manos de los Estados miembros lo fundamental de los currícula universitarios, reduciendo al mínimo las consideraciones comunes de tipo general (véase la nota 79), con lo que se va a perder una buena ocasión, entre otras cosas, de enseñar históricamente a los ciudadanos de Europa el carácter plural de la identidades colectivas, algo vital para que se desarrolle una identidad europea (véase también nota 107) por encima de los Estados-nación que seguirán naturalmente centrando los planes de estudio en sus historias nacionales.

²⁵ En las dos revoluciones científicas que hubo en nuestra disciplina, una en el siglo XIX y otra en el siglo XX, nos beneficiamos de la existencia unos paradigmas ilustrados que encuadraban las ciencias sociales, el positivismo y el marxismo, pero la transición del siglo XX al siglo XXI todavía no ha generado algo parecido.

²⁶ “El retorno de la historia”, *Historia a debate. I. Cambio de siglo*, Santiago, 2000, pp. 153-173 (www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/retornohistoria.htm).

aparentemente contradictorios: auge de los “usos públicos de la historia” y, simultáneamente, el regreso al positivismo decimonónico de una parte de la academia historiográfica, lo que agudiza el corporativismo de los historiadores, aislando a nuestra disciplina y entorpeciendo que pueda responder, adecuadamente, a las nuevas demandas históricas e historiográficas de la sociedad.

Como es sabido, el interés político por la historia es propio de las coyunturas de grandes cambios, resultando acrecentado en este momento por la dimensión global de las mutaciones, en su doble sentido de mundial y total (afecta a todos los ámbitos de la vida), transformando a los medios de comunicación y edición en nuevos sujetos políticos de la historia, junto con las viejas instituciones y los viejos y nuevos movimientos sociales. La reacción de las comunidades de historiadores, ante este retorno público de la historia, tiene su complejidad: 1) aprovechamiento individual -aunque minoritario- de las nuevas oportunidades de publicación y presencia en los medios, subvenciones, premios, etc.; previa adaptación en ocasiones a los gustos historiográficos de instituciones y mercados político-culturales; 2) rechazo puntual y gremial de la intromisión de los agentes políticos, económicos y sociales en el “terreno” de los historiadores, que empuja a historiadores de oficio hacia las añejas creencias positivistas de que “la historia es conocer el pasado tal como fue” (Ranke) o que “la historia se hace con documentos” (Langlois y Seignobos), que imaginábamos (está claro que erróneamente) superadas gracias a la escuela de Annales y la historiografía marxista; 3) aprovechamiento colectivo del interés renovado por la historia y los nuevos medios para crear nuevas experiencias y tendencias historiográficas que respondan a las necesidades históricas actuales de tipo cultural, social y político, es el caso de corrientes como Historia a Debate, la “idea histórica de España” y la recuperación de la memoria histórica²⁷, o las norteamericanas *Public History*²⁸ y *Historians Against the War*²⁹.

Peligroso reduccionismo de la historia profesional a la empiria que deja terreno libre, al presente, a los poderes interesados en escribir la historia pasada, presente y futura, pretendiendo reubicar a los historiadores como simples técnicos especialistas en archivos y fuentes, académicos enclaustrados, proveedores de datos históricos pero no pensadores de la historia, lo que correspondería en determinados temas a políticos y otros productores de ideología. Aceptar esta “división del trabajo” es el mayor error que la historia investigada y enseñada puede cometer, ¿cómo vamos a enseñar a los alumnos a “pensar la historia” si nosotros no lo practicamos? Cuando se dice que “la historia hay que dejarla a los historiadores”, se nos está ofreciendo un regalo envenenado, porque tal cosa no es posible³⁰ ni deseable³¹,

²⁷ Véase la conclusión nº 6 del III Congreso de la red temática Historia a Debate sobre “el dinamismo y la autonomía de la historiografía española en la última década”, en www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/conclusiones_3had/primeras%20conclusiones.htm.

²⁸ Véase la nota 34.

²⁹ Más información en <http://www.historiansagainstawar.org>.

³⁰ Cuando una cuestión histórica está de actualidad, sobran sujetos no académicos que quieren intervenir en su interpretación y escritura, cuando no llevar la iniciativa de su puesta en valor, como en el caso citado de la “idea histórica de España” entre 1996 y 2004.

³¹ El presentismo de la sociedad de la información hace que el futuro de la historia dependa más que nunca de su presente utilidad social y política.

suele esgrimirse además para encubrir segundas intenciones³². Recordemos que el supuesto monopolio del historiador académico sobre la historia escrita, su neutralidad per se y la no interferencia, se planteó en el siglo XIX cuando los historiadores están fundamentalmente comprometidos con los grandes proyectos nacionales, empezando por el fundador el positivismo historiográfico, Leopold von Ranke. Pero en el último siglo la historiografía se ha hecho más autónoma, crítica y plural, también en sus relaciones con la sociedad y las instituciones, ¿a quién le puede beneficiar una marcha atrás?

Sin renunciar al rigor y la honestidad en el uso de las fuentes que distingue al historiador de oficio, el interés de la historia como disciplina³³, debería incentivarnos a tomar más la iniciativa de su uso público³⁴ cuando las circunstancias, el tema o el enfoque lo requieran, en competencia con otros cultivadores de la historia. Aceptamos como una bendición para nuestra disciplina el renovado gusto público por el pasado³⁵, mejor dicho, por determinados aspectos y enfoques del pasado, desde diversos y a veces contrapuestos medios políticos e institucionales, mediáticos y sociales, independientemente de las motivaciones y el grado de rigor -o de mitificación- de dichos acercamientos. Abandonando actitudes que puede sentirse como prepotentes, sin dejar de lado las aportaciones extra-académicas sobre la historia que nos han de enseñar mucho sobre la relación del historiador y su contexto, la recepción actual de los hechos pasados, la interacción cambiante entre pasado y presente, pasado y futuro, lo que hace de la historia algo vivo, en suma. Sin historia-

³² Lo de que “hay que dejar la historia a los historiadores” ha sido un argumento repetido para rebajar o impedir, en el Parlamento español, una inconclusa “ley de memoria histórica”, que tendría por finalidad restablecer la dignidad de los republicanos desaparecidos en la guerra civil y su causa democrática, el antecedente más reciente de la democracia actual.

³³ El papel subalterno de los historiadores en el “debate de las humanidades” (1996-1997) auspiciado por el primer Gobierno del PP, explica también que el interés público en favor de la historia, y otras humanidades, no supusiera finalmente más horas y profesores de historia en los institutos ni más medios para la investigación de la historia en las universidades.

³⁴ En la academia norteamericana se ha desarrollado, desde los años 80, una *Public History* (<http://www.ncph.org/index.html>) entendida como historia aplicada a una audiencia no académica, dedicada a la gestión y difusión del patrimonio y de la memoria colectiva, la difusión del conocimiento histórico a través de TV y medios digitales, trabajando desde instituciones académicas y no académicas (universidades, archivos, museos, asociaciones, instituciones culturales y políticas, *media*), promoviendo la responsabilidad pública de los historiadores y abriendo nuevas salidas profesionales para los licenciados; lo mejor de este planteamiento historiográfico es su carácter colectivo y el énfasis que pone en hacer accesible la información histórica al público en general; se trata de actividades que se hacen asimismo entre nosotros pero no tienen, desde luego, el mismo grado de coordinación y valoración, dentro y fuera de la universidad; echamos de menos, en cualquier caso, en esta nueva corriente historiográfica anglosajona referencias claras sobre: 1) los valores historiográficos, éticos y públicos que guían la *Public History*; 2) las consecuencias teóricas que implica para la redefinición de lo qué es un historiador, esta (positiva) ampliación del oficio que parecen proponer los *historian public*; 3) las relaciones historia académica / historia pública, entre los que investigan la historia y los que aplican, gestionan y difunden la historia, entre la historia y la política de la historia, en suma.

³⁵ El apogeo en España de las revistas de divulgación histórica, con un nivel aceptable y alta difusión, es otro síntoma del “retorno de la historia” y también consecuencia del peso público de las últimas tendencias vinculadas a los actores políticos-sociales, especialmente la “idea histórica de España”.

dores en la arena pública³⁶, la alternativa será la banalización de la historia como un producto más del debate ideológico y la sociedad de consumo³⁷.

El elemento decisivo del espacio público de la historia, son las escuelas: en ningún otro lugar es más conveniente que el profesor de historia actúe como un historiador público, comprometido con la tarea de hacer de los alumnos parte activa del sujeto de la historia que se aprende y que se hace. Para ello es preciso reclamar motu proprio el carácter público de la historia que investigamos y enseñamos en las instituciones públicas del Estado. Hacemos nuestra la reivindicación del "valor social y educativo del conocimiento histórico" del Manifiesto del *Seminario Internacional de Didáctica de la Historia* (Barcelona, 10/7/2007)³⁸, y la demanda primordial de que la "historia sea una materia que ocupe un lugar importante en el currículum educativo general, desde el inicio de la educación primaria hasta la universidad". Materia histórica que, a su vez, si queremos predicar con el ejemplo, ha de ser consecuencia de una historiografía y una pedagogía, de una investigación y una difusión de la historia basada en valores universales de "justicia e igualdad, paz y democracia"³⁹, lo que nos obliga a salir de los cuarteles académicos de invierno, debatir y, cuando sea preciso, tomar partido.

El disputado papel del profesor

Ni tanto ni tan poco: ni el profesor autoritario de la escuela tradicional, vinculado a la enseñanza de la historia basada en la memorización de grandes nombres, fechas y batallas, "clases magistrales" y alumnos pasivos; ni el profesor como el simple facilitador⁴⁰ y coordinador del autoaprendizaje de los alumnos de la escuela posmoderna, que proclama el "todo vale" en cuanto a historia enseñada, incluyendo el contenido corrientemente tradicional⁴¹ de la historia oficial correspondiente. Sostenemos que el papel activo del alumno es complementario con la función docente y social del profesor⁴², pero no puede reemplazarla, como se pretende, ni siquiera con la valiosa ayuda de la red. Alumnos y maes-

³⁶ Lo que implica cambios de actitud e sensibilidad, incluso de forma de escribir la historia, no siempre fáciles para un historiador de formación exclusivamente académica y especializada.

³⁷ Ya está sucediendo, véase si no el bajísimo nivel historiográfico de los libros de historia que tratan de reivindicar, 80 años después, la interpretación franquista de la II República y la guerra civil españolas.

³⁸ Véase <http://www.taulahistoria.org/castellano/>.

³⁹ Véase el punto XVI sobre la actualización del concepto "compromiso del historiador" en el Manifiesto historiográfico de HaD.

⁴⁰ En Estados Unidos y América Latina, existe abundante bibliografía y recursos en Internet sobre el *facilitador* como figura esencial del *new management*, también en el sistema educativo, con sus pautas de comportamiento "neuro", etc., es considerada una nueva profesión y existe una asociación internacional desde 1994.

⁴¹ Una forma reciente de tradicionalismo educativo es el "enciclopedismo", una inflación de la materia docente que, pretendiendo abarcar, por ejemplo, "toda la historia de España", no deja tiempo para las innovaciones docentes (ni para la historia inmediata), véase el Manifiesto de los profesores valencianos de 2001 (nota 6).

⁴² El realce del valor social y educativo de la historia que reivindicábamos en el apartado anterior del texto pasa necesariamente por la potenciación y dignificación social, educativa y laboral de los profesores de historia.

tros activos, y comprometidos, son unos y otros imprescindibles, al mismo tiempo, si lo que se quiere son unas comunidades de aprendizaje realmente inteligentes⁴³. Rebajar el profesor de historia a monitor de clases prácticas, testigo mudo sobre todo de aquello que implique interpretación⁴⁴, tiene sus consecuencias perversas: abrir la puerta a un mayor control administrativo de una materia tan esencial para formación de los ciudadanos⁴⁵, no se trata de una propuesta políticamente inocente⁴⁶. Aunque lo peor es que la “comunidad de aprendizaje” entendida a la moda anarco-conservadora conduce a un fracaso pedagógico⁴⁷ que beneficia a las tendencias restauradoras de la escuela autoritaria⁴⁸.

Otra cosa es reubicar el papel del profesor en un contexto de mayor actividad del alumno, donde aprende por su propia experiencia y el debate colectivo, rol que variará según el formato de cada actividad: trabajos colectivos y prácticos, clases teóricas, tutorías, etc. Una cosa está clara, las lecciones, y por lo tanto el programa formal, han de ocupar menos tiempo para dejar espacio para las actividades colaborativas de los alumnos, donde aprenden a aprender, distribuyendo la temática (necesariamente selectiva) entre ambos tipos de actividad docente.

Veremos en el próximo apartado, con todo, como este papel activo de los alumnos ha sido preocupación común todos los movimientos de renovación didáctica-pedagógica que nos han precedido. La obtención de resultados colectivos exige la acción del profesor, en todo momento, y la predisposición y motivación de los alumnos, condicionados ambos por la tradición pedagógica de cada nivel educativo, institución y país. En la encuesta⁴⁹ hecha

⁴³ Según el DRAE, ‘inteligencia’ es “capacidad de comprender, conocimiento, capacidad de resolver problemas, habilidad, destreza, experiencia...”; atributos que exigen un sistema docente participativo pero articulado por profesores activos: es una perogrullada pero hay que decirlo.

⁴⁴ En febrero de 2005 participamos en el I Encuentro Internacional sobre la docencia de la historia en el bachillerato, organizado por la Secretaría de Docencia de la Universidad Autónoma del Estado de México; en una sugerente simulación de un “aula inteligente” -constructivista, según las normas- formada por los propios maestros, los coordinadores entendían que debían solamente organizar la mesa, facilitar las intervenciones de los que hacían de alumnos y guardarse su opinión.

⁴⁵ Joan PAGÈS, “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de los distintos currículos”, p. 30.

⁴⁶ El perfil de los profesores de historia, en institutos de enseñanza media y (de titularidad pública, en las privadas no suele haber historia, salvo las creadas por los jesuitas), es y sigue siendo mayoritariamente progresista, como todos sabemos, con lo que la minusvaloración “desde arriba” del papel del profesor tiene una indudable dimensión político-ideológica.

⁴⁷ La resistencia del profesor a una educación por competencias, impuesta administrativamente, se puede agrandar con las propuestas excesivas, faltas de realismo y espíritu de síntesis, convirtiendo en papel mojado las “nuevas directrices”, pasó algo así con reformas anteriores.

⁴⁸ Del mismo modo que volvió, en los años 80, la cronología después del “fracaso” de la enseñanza estructuralista de la historia, cada vez encontramos más en los planes de estudio una historia narrativa de “grandes acontecimientos” y “grandes figuras”, al tiempo que se alzan voces conservadoras a favor del regreso del profesor-rey: la propuesta Nicolas Sarkozy, durante su campaña electoral para la Presidencia de Francia, de que los alumnos se levanten cuando el profesor entra en el aula, entre otras lindezas, es todo un signo.

⁴⁹ Proyecto Tuning. Grupo del Área temática de Historia. Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia, p. 171 (http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp).

acerca del proceso de Bolonia, se hallaron dos modelos didácticos, el latino (Francia, España) y el anglosajón (Inglaterra, Irlanda), sobre los que giran el resto, inclinándose Italia y Alemania hacia el eje latino. En el caso inglés se exige a los estudiantes que se organizan en “grupos autónomos de investigación en los que ellos mismos deben definir sus temas, encontrar los materiales necesarios para abordarlos y preparar informes”, mientras que en la Europa sureña el interés profesoral se concentra en definir los contenidos de las asignaturas⁵⁰, con cierto desinterés por la metodología docente, lo que muestra la pervivencia del sistema tradicional de contenidos transmitidos por el profesor y el estudio por el manual, que resulta reforzado por oposición si la alternativa es el profesor como facilitador.

En esto como en tantas cosas, el paradigma educativo es realmente nuevo si encuentra una síntesis⁵¹ que haga posible el consenso, impulsando a la vez el papel de los alumnos y del profesor, lo que se concreta en la necesidad de combinar inteligentemente: saberes y competencias en los currículos y la práctica docente, por un lado; competencias y valores, por el otro. No es esto lo que persiguen las directrices administrativas de influencia anglosajona⁵², que propagan la OCDE y la Unión Europea, cuando hablan de pasar del profesor al facilitador, de los conocimientos a las competencias, tratando ambos conceptos como excluyentes, y restringiendo al mínimo⁵³ los valores éticos y profesionales explícitos que han de sustentar la nueva forma de enseñar.

Competencias y tendencias

No negamos que la idea laboralista⁵⁴ de que la educación ha de dotar a los alumnos, en los diversos niveles de enseñanza, de competencias, habilidades o destrezas, puede suponer un avance didáctico siempre y cuando se articule coherentemente con las propuestas

⁵⁰ De ahí el exceso enciclopedista que comentábamos en la nota 41.

⁵¹ Todavía se confunde síntesis con eclecticismo o, lo que es peor, con “tercera vía” o *middle point*, ignorando que todo es síntesis y nada se produce ex novo.

⁵² El debate sobre el nuevo paradigma educativo es, en buena medida, un debate sobre tradiciones nacionales y geoestratégicas de tipo pedagógico-didáctico, influidas por tradiciones y realidades diversas de tipo filosófico, político e ideológico.

⁵³ Atrapados entre las directrices administrativas para imponer en la universidad el “aprendizaje de competencias”, a partir de la experiencia inglesa, y el interés -que ellos reconocen como unánime en Europa- sobre “la necesidad de definir las razones éticas y heurísticas para el estudio, aprendizaje y enseñanza de la historia”, el Grupo de Historia del proyecto *Tuning* ha incluido, finalmente, en sus sugerencias y propuestas, como objetivo general del estudio de la historia, “la adquisición de una visión racional y crítica del pasado con el objeto de estar capacitado [el alumno] para comprender [les falta decir ‘críticamente’] el presente y para ejercer de forma cabal la ciudadanía”; versión moderada (falta curiosamente lo de “construir el futuro”) de las tradiciones histórico-políticas europeas que han engendrado, y difundido por el mundo, la idea del progreso y el concepto de ciudadanía.

⁵⁴ La enseñanza directa para el mercado laboral se ha centrado siempre en capacitar al alumno haciéndole competente en habilidades prácticas para el trabajo manual, administrativo, etc.; al pretenderse ahora su generalización a todo tipo de enseñanza, las destrezas manuales y técnicas pasan a ser más intelectuales, conservando un “pecado original” productivista que tiene su parte positiva como el trabajo con fuentes en historia.

y enfoques del conocimiento a transmitir, y los valores de referencia, lo cual exige una rectificación a fondo de la versión anglosajona, que resuelva las contradicciones de fondo⁵⁵, de un *new paradigm* admitido acríticamente por las administraciones⁵⁶, con la subsiguiente infravaloración, más o menos interesada, de las propias tradiciones renovadoras.

La presión política y económica a favor de una educación por competencias, pensada por sus más altos promotores para adecuar todavía más la universidad (más allá de los estudios económico-empresariales) y las enseñanzas medias (más allá de la formación profesional) al mercado de trabajo⁵⁷, puede coadyuvar paradójicamente al viejo empeño innovador de enseñar críticamente a los alumnos cómo funcionan las cosas, si conjuremos la intencionalidad tecnocrática de sesgo neoliberal, contradictoria con los valores universales y deontológicos de una nueva Ilustración global⁵⁸, destinada en opinión de muchos a orientar la docencia de las ciencias humanas y sociales en el nuevo siglo. De momento la impuesta educación por competencias, y otras innovaciones recientes en metodología docente, son intencionadamente extrañas, señaladamente en la enseñanza media⁵⁹, a los debates temáticos y organizativos sobre los currículos, dejando por omisión –pero no conscientemente– a las posiciones tradicionales y las autoridades competentes los contenidos de la enseñanza y la distribución del tiempo escolar⁶⁰.

Un ejemplo concreto: las ocho “competencias básicas para el aprendizaje” que según la “recomendación” de la Comisión y el Parlamento europeos han de orientar en lo educativo a los Estados miembros, y que el gobierno español ya introdujo en la Ley Orgánica de Educación (media) que acaba justamente de entrar en vigor en algunas comunidades autónomas: “Comunicación en la lengua materna (1); comunicación en lenguas extranjeras (2); competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (3); competencia digital (4); aprender a aprender (5); competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica (6); espíritu de empresa (7), y expresión cultural (8)”⁶¹.

⁵⁵ Hipernormadista en lo tocante a preparación competencial y eficiente de los futuros trabajadores o emprendedores; posmodernista por dejación de los valores ilustrados y legitimación del “todo vale”.

⁵⁶ No siempre son administraciones de matiz conservador y neoliberal que saben lo que hacen, muchas veces se trata de seguir la moda, ignorando la filosofía subyacente, la estrechez de miras y los efectos potencialmente perversos de una educación en competencias puras.

⁵⁷ Afortunadamente la difusión y aplicación de la implementación de la “educación por competencias” se está dando en un momento en que el fundamentalismo del mercado está de capa caída, ¿será por eso que tiene que soportar la educación pública, vital para nuestro futuro, estos coletazos?

⁵⁸ ¿Qué sentido tiene la historia como disciplina académica y ciencia social, sin la reconstrucción de la idea de progreso, y por lo tanto de la relación pasado / presente / futuro, en el nuevo contexto de la globalización?

⁵⁹ En cambio, el *European Credit Transfer System* (ECTS) del proceso de Bolonia supone un cambio importante del empleo del tiempo en la Universidad, reduciendo en principio las clases magistrales, falta ver con todo su aplicación.

⁶⁰ Es una queja general, y justa, entre los profesores de medias que la longitud enciclopédica de la materia a impartir no deja tiempo para las clases interactivas, el trabajo con fuentes, Internet o la historia fuera del aula, véase la nota 41.

⁶¹ Véase el documento completo (10/11/2005) en europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf, y también la nota 4.

Nada que objetar como principios psicopedagógicos siempre útiles, si acaso que son un poco vagos de tan generales. El problema es todo lo que excluye (contenidos), oculta (valores mercantiles) y promueve (facilitación) esta entronización de las competencias como panacea educativa.

Algunos contenidos aparecen camuflados como objeto de las competencias (lenguas, matemáticas, tecnología, digital), por razones instrumentales de tipo laboral competitivo; pero nada se dice de “competencias” historiográficas, filosóficas, geográficas o sociológicas, por ejemplo. Los valores ni se mencionan en el núcleo duro de la “recomendación” didáctico-pedagógica, quitando dos casos: el “espíritu de empresa”, algo nuevo en instituciones públicas como instrucción básica sobre la enseñanza que han de recibir todos los niños y niñas en edad escolar; y la “competencia cívica”, a modo de coletilla de las “competencias interpersonales” y planteada más como destreza que como valor democrático, con la idea de asegurar que el alumno/a aprenda en la escuela el sistema político en el que deberá participar de mayor.

Por suerte, la práctica ya está abriendo brechas en el bunker de la ortodoxia educativo-competencial: (1) en la difusión y aplicación de las competencias básicas de la UE, no suelen aparecer alusiones a algo tan descabellado como preparar básicamente a todos los alumnos para ser empresarios; y (2) la “competencia cívica” reconvertida en “educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, más vinculada a valores que a un pragmatismo político, sabedores como somos que la participación ciudadana es, ante todo, cuestión de derechos y convicciones ético-políticas. Aún así, la reconducción del proceso global de reforma educativa en curso no va a ser fácil ni indolora, y no debería concluir el debate, que recién está en sus comienzos y durará años, hasta que se reemplace el nuevo paradigma de las competencias por el nuevo paradigma de los saberes, los valores y las competencias, donde cada uno de estos tres criterios educativos valga tanto como el otro, combinándose entre ellos en dosis dependientes del tipo de materia a enseñar y sus contextos. Mezcla química que supieron aplicar ya en su tiempo las corrientes renovadoras, complementándose entre sí, en el marco del paradigma común de los profesores del siglo XX.

Precisamos, pues, retomar críticamente los intentos reformadores de la escuela a lo largo del pasado siglo, que fueron capaces de fusionar -o lo intentaron al menos- el método de aprendizaje, con la historia de la didáctica, la teoría pedagógica y la interacción social: primera enseñanza de los años 60-70 que urge evocar. Recuperación de la memoria didáctica y pedagógica que nos obliga a calibrar éxitos, fracasos⁶² y por encima de todo

⁶² El relativo fracaso de los constructivistas fue tal vez centrarse en la psicología como inspiración y en la metodología como obsesión, relegando el resto; el marxismo pedagógico, cuyas máximas expresiones se dieron en América Latina y la Unión Soviética, resultó afectado por la crisis general del marxismo y la caída del Muro, precisando ahora sus aportes de compromiso y determinación social un desarrollo más complejo y actual; ahora bien, gran parte del fracaso de las reformas educativas, no fueron tanto culpa de las tendencias pedagógicas y/o historiográficas como de las políticas que seleccionaron y aplicaron contenidos y métodos burocráticamente, y así lo juzga la sociedad, incluidos docentes y discentes, y así juzgarán en el futuro.

el contexto actual, muy distinto a 30 o 40 años atrás, marcado por una transición histórica inédita, la revolución de las comunicaciones y demás globalizaciones en marcha.

Las tendencias pedagógicas emergentes de aquellos años lograron, con su convergencia, algo que ahora echamos en falta, y ya comentamos: innovar los métodos y los contenidos a la vez⁶³, la práctica y la teoría, al tiempo que la mayor parte de sus protagonistas vivieron su época como académicos, profesores y ciudadanos comprometidos con valores de progreso, ocupando algunos⁶⁴ puestos de gestión pública de la educación (Piaget, Bruner, Freire)⁶⁵ con el afán de llevar a los hechos sus ideas reformadoras. Innovadores que sabían que se enfrentaban a una enseñanza tradicional, tanto en la técnica de aprender como en el saber transmitido, sostenidas más o menos directamente por ideologías y poderes de índole conservadora. Hoy las coordenadas son más complicadas, multidimensionales, pero no por eso la herencia recibida, que vamos a repasar someramente⁶⁶, es menos ineludible.

Es obligado comenzar por la hoy olvidada, y fundacional, *New School* del norteamericano John Dewey (1859-1952), de cierta influencia hasta la I Guerra Mundial, que predicaba, desde una filosofía ilustrada (el constructivismo kantiano), una educación más práctica que atendiese al interés del propio alumno, actuando el profesor como orientador, al tiempo que se oponía de manera ejemplar –incluso para hoy– a la escuela tradicional en cuanto a los fundamentos de su discurso y militaba socialmente en favor de las causas progresistas del momento.

La *pedagogía de la liberación* del brasileño Paulo Freire (1929-1997), socialista cristiano y humanista, próximo al marxismo, perseguido por los regímenes militares, abarcaba en su planteamiento renovador tanto la teoría como el método, denunciaba que no existía una pedagogía neutra y proponía una educación popular que tuviera por objeto crear una conciencia política entre los oprimidos, buscando –igual que Dewey– un educando activo (respetando su autonomía y saberes, de los que habría de aprender el propio educador) en base al diálogo permanente entre profesor y alumnos (pedagogía de la pregunta).

La *psicopedagogía cognitiva* del psicólogo evolutivo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) se planteaba el interrogante de cómo los sujetos conocen, en sus diferentes estadios, e insistía asimismo en el papel activo del alumno, desechando la coerción como “el peor de los métodos pedagógicos”, que proponía sustituir por el

⁶³ En la medida en que no se logró en aquellos (véase la nota 72), necesitamos ahora volver de nuevo, como en una espiral, a la síntesis equilibrada.

⁶⁴ Otros iniciaron en la clandestinidad su lucha democrática por una nueva escuela como el movimiento de renovación pedagógica Rosa Sensat de Barcelona, todavía activo (véase la nota 110).

⁶⁵ Políticos y partidos buscaban, y buscan, académicos de las ciencias de la educación, para legislar y gestionar tan importante sector para cualquier Estado, poniendo a prueba reformas (y contrarreformas), generado de un modo u otro información valiosa sobre la relación entre política y pedagogía, modelos de sociedad y modelos didácticos, ineludible para situar nuestros debates, propuestas y reflexiones en su preciso contexto.

⁶⁶ Repaso necesario para los lectores que no estén especializados en didáctica o pedagogía.

“ejemplo”, así como cambiar los manuales por obras de referencia y educar de manera experimental, “probando uno mismo”. Constructivismo psicológico, influido por Dewey, que sentenciaba: “Una verdad aprendida no es más que una verdad a medias mientras que la verdad entera debe ser reconquistada, reconstruida o redescubierta por el propio alumno”⁶⁷.

La *teoría constructivista del aprendizaje* del psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1915-actualidad) precisa, siguiendo a Piaget, las estrategias cognitivas y de formación de conceptos en los alumnos, porfiando en el aprendizaje por descubrimiento, extrapolación y llenado de vacíos por parte del alumno, diálogo activo profesor-alumnos y currículo espiral, volviendo progresivamente sobre los contenidos, explicando estructuras antes que hechos y actores. Animador de la reforma educativa en los EE. UU. y asesor del Presidente Kennedy, en un reciente viaje a Madrid⁶⁸ manifestó soberanamente su fidelidad a un constructivismo ilustrado y liberal⁶⁹, nada que ver con el desencanto posmoderno, se mostró como un optimista⁷⁰ (a los 92 años, lo que tiene más mérito) que no elude el compromiso⁷¹. Bruner apuesta de entrada, como era de esperar, por la combinación de competencias y conocimiento⁷² pero le interesa más, como a todos los constructivistas (herencia que la pedagogía de las competencias extremó al máximo) los métodos del aprendizaje que los contenidos de la enseñanza⁷³. Inclínación suprema por las técnicas

⁶⁷ Alberto MUNARI, “Jean Piaget (1896-1980)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación Comparada*, (París, UNESCO, vol. XXIV, nº 1-2, 1994, pp. 315-332 (www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/piagets.PDF).

⁶⁸ Donde aceptó asesorar en temas educativos al candidato socialista a la alcaldía de Madrid, prestándose a una entrevista en *El País* el 9 de abril de 2007 (http://www.elpais.com/articulo/educacion/Hay/evitar/alumnos/aburran/escuelas/elpepuedu/20070409elpepiedu_5/Tes)

⁶⁹ “Enseñar las distintas maneras de pensar y los distintos mundos, distintas maneras”; “todos los hombres son creados iguales... El Estado no puede decirte en que creer”, *idem*.

⁷⁰ En contra de la opinión pesimista de muchos profesores sobre la educación en España, dice: “No estoy de acuerdo. Todo ha mejorado mucho. Se habla de ello en otros países. Sólo hay que volver un poco la vista atrás para comprenderlo”; y también contradice eso de que los alumnos españoles estén desmotivados: “los niños españoles tienen una enorme curiosidad... El problema es que... se aburren”, *idem*.

⁷¹ Sobre la posición de la Iglesia española de que los alumnos aprendan obligatoriamente religión: “Yo tengo una mentalidad muy anglosajona, creo en la separación entre la iglesia y el estado... Cada uno debe elegir su propio Dios”; apoya la escuela para emigrantes, integrar la cultura local pero con ciertos límites, no contesta directamente a la pregunta sobre educación y política, reduciéndose a reivindicar que “debatir es bueno” y exige más fondos para la enseñanza.

⁷² Le preguntan “¿qué piensa del debate sobre si destrezas o contenidos”, y contesta: “Creo que la mejor manera de enseñar es utilizar ambas”, “hay que pensar en qué conocimientos” pero también “el proceso de conocer”, *idem*.

⁷³ “Hay que conseguir primero un entendimiento, una comprensión, unas formas y luego quizá intentar perfeccionar esos contenidos”; jerarquía de intereses constructivistas que, desequilibrando la síntesis prometida destrezas/contenidos, remata por dejar el tema de la reproducción del saber (contenidos) al Estado; preguntado por la nueva asignatura “Educación para la Ciudadanía”, responde que conoce el actual debate PP/PSOE, piensa que “la asignatura es buena idea” pero insiste una vez más que “lo que hay que ver y analizar es como enseñarla. Se puede enseñar de una manera estúpida o de una manera muy inteligente”, valorando de nuevo la metodología antes que nada, *idem*.

de enseñanza⁷⁴ fundamentada, justo es aclararlo, en criterios de eficacia pedagógica y no en la política economicista de sujetar la educación al mercado.

La *epistemología social de la educación* de Lev Vigotsky (1896-1934), psicólogo bielorruso, marxista no ortodoxo, introduce el contexto social⁷⁵ en el proceso educativo (con críticas a Piaget), difundándose en Occidente en los 60 y 70, e influyendo en Bruner (traductor de su obra principal al inglés) y otros modernizadores de la educación, tanto marxistas como constructivistas. Apoya el aprendizaje colectivo pero destaca aún más el papel de los mediadores, familia y sobre todo profesores, destinados a guiar al niño para que pueda desarrollar capacidades cognitivas.

En conclusión, como reacción a la didáctica tradicional, conductista y empirista, se desplegaron internacionalmente a lo largo del siglo XX dos grandes corrientes renovadoras, una cognitiva-constructivista y otra marxista⁷⁶, compartiendo ambas un paradigma común sobre una escuela anti-autoritaria, animadora de un aprendizaje colaborativo y sensible a su función social. Desconocer esta herencia, o descalificarla como “resabios sesentistas”⁷⁷, es un claro indicio de la intencionalidad conservadora del nuevo paradigma educativo basado substancialmente en competencias, además del error práctico de subvalorar el grado de irreversibilidad de las aportaciones innovadoras de los años 60 y 70. La experiencia del proyecto *Tuning* es significativa, al tener que introducir elementos de “educación en valores”⁷⁸ y aceptar la diversidad de modelos didácticos en Europa, en su mayoría interesados por los contenidos⁷⁹; en contradicción con las directrices –inflexible en origen– sobre la “educación en competencias”⁸⁰ de procedencia angloamericana, pero extrañas al constructivismo ilustrado de los pioneros norteamericanos John Dewey y Jerome Bruner.

Resumiremos, por último, algunas de nuestras reflexiones sobre esta tarea de recobrar de manera reivindicativa, pero autocrítica, la experiencia de las vanguardias pedagógico-

⁷⁴ Igual que pasa con la historia y otras compartimentaciones institucionales, fenómeno de fragmentación académica contra el que hay que luchar, la especialización en didáctica, deja de lado sin querer otros aspectos del proceso de conocimiento y enseñanza, y más todavía si la didáctica es de signo cognitivo-constructivista.

⁷⁵ La interacción escuela y sociedad es hoy muy relevante que nunca por determinar problemas agudos de la enseñanza actual (multiculturalismo, drogas, desempleo, violencia, indisciplina, etc.), sobre los que volveremos.

⁷⁶ La didáctica marxista de los 60 y 70 reprodujo de forma moderada (por la unidad de su objeto) el movimiento pendular, típico del marxismo del siglo XX, entre objetivismo (Vigotsky, de influencia más académica) y subjetivismo (Freire, de influencia más político-social)

⁷⁷ Véase la nota 5.

⁷⁸ Véase la nota 53.

⁷⁹ El acuerdo de la Comisión de Historia sobre el minicurrículo troncal europeo dice que hay que “aprovechar al máximo la rica diversidad de sus tradiciones en enseñanza, aprendizaje e investigación, es obvio que el principio fundamental ha de ser preservar dicha diversidad”, *Proyecto Tuning. Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia*, p. 172.

⁸⁰ Con todo, la capacidad de influencia del profesorado para forzar una síntesis circunstancial, no es la misma en la enseñanza media: los profesores de instituto enmiendan las orientaciones administrativas más bien en la fase de aplicación.

didácticas del pasado siglo, al igual que hicimos con los paralelos movimientos historiográficos⁸¹: 1) La renovación pedagógica del siglo XX, plural pero convergente, ha triunfado relativamente, ya que no estamos didácticamente en el siglo XIX, pero tampoco en los años anteriores y posteriores a 1968, y está a debate de nuevo lo esencial del qué, el cómo y el por qué enseñar la historia. 2) El cambio de contexto social, político y cultural de un siglo a otro, y la aceleración histórica que todavía estamos viviendo, engendra nuevas preguntas, trastoca muchas de las que nos hacíamos hace 40 o más años y restringe la eficacia de las viejas respuestas. Y mientras conservan cierta continuidad y se reubican las viejas contribuciones del constructivismo y el marxismo, surgen nuevas tendencias como la escuela posmoderna y empresarial de las competencias o la vuelta a la escuela tradicional (alimentada por las “historias oficiales” de tipo político y el retorno historiográfico correspondiente), coincidentes precisamente en su tentativa, en parte lograda, de minorizar la veterana influencia marxista reconduciendo a su ex-aliado, el constructivismo liberal-progresista de Dewey y Bruner, hacia la competencia del mercado. 3) En tal tesitura, sobra cualquier nostalgia, autocomplacencia o actitud resistencial que nos impida entrar en el debate y las propuestas de los nuevos paradigmas del siglo XXI, adornando con citas rituales a las “nuevas escuelas”, y sus representantes, que nos formaron la perplejidad que nos producen los nuevos desafíos y realidades, y nuestras propias prácticas. 4) El paradigma común constructivista y marxista cultivó en conjunto la teoría de la educación y la metodología del aprendizaje, la pedagogía y la didáctica, pero poco o nada el saber a transmitir, el contenido de las materias a enseñar, algo fundamental y siempre polémico en el caso de la historia, dejando los saberes y su orientación a los especialistas correspondientes (los historiadores, en nuestro caso), la lucha cultural e ideológica (en la mejor de las hipótesis) y las autoridades administrativas, siempre celosas de sus prerrogativas en políticas educativas. De ahí que a los historiadores nos sonara como nuevo la reciente defensa, desde la didáctica de la historia, de una mayor conexión -incluso una alianza- de la historia enseñada con la historia investigada⁸². 5) A tenor de los problemas y avances acumulados, y de los tiempos que vivimos, el nuevo paradigma ha de ser global o no será. En contra del fundamentalista *new paradigm* de las competencias, con el apoyo de políticos neoliberales decididos en que la relación de la enseñanza y la universidad con la empresa sea el factor hegemónico de nuestro futuro educativo, es factible y urgente un nuevo paradigma -que significa consenso, no lo olvidemos- que se sostenga en la amplia sociedad académica de los profesores y los historiadores⁸³. Articulando el papel activo de los alumnos y el nuevo protagonismo de los profesores, los saberes y las competencias, los valores y las ciencias, las actividades digitales y presenciales. Un nuevo

⁸¹ Véase el punto X del Manifiesto historiográfico de HaD.

⁸² Véase la nota 10, y también Rafael VALLS, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia (en la educación obligatoria)”, *Historia a Debate. Nuevos paradigmas*, tomo II, 2000, p. 178.

⁸³ Lo que ya está sucediendo una gran parte de las ideas aquí expuestas para el debate son mantenidas en conjunto o por separado por otros profesores, historiadores y especialistas en didáctica o pedagogía, lo sabemos porque los hemos oído y leído.

consenso didáctico-historiográfico que genere ideas nuevas para problemas nuevos y reformule nuestras mejores tradiciones, vertebrando lo más interesante y novedoso en historia, didáctica, pedagogía y organización escolar (empleo selectivo del tiempo), sin olvidar la dignificación del oficio de profesor de historia, en todos los estadios.

Aprender con fuentes

Un beneficio “inesperado” para los estudios de historia en la enseñanza secundaria de la educación por competencias es el impulso que supone del trabajo con fuentes de los alumnos. En realidad el constructivismo, según vimos (Piaget), ya había planteado la necesidad de educar experimentalmente, y las ciencias de la naturaleza lo venían y vienen practicando. Lo nuevo es que, al ser de aplicación general el axioma sagrado de las competencias, se fomente “desde arriba” una formación temprana de los alumnos de historia en el trabajo con fuentes, algo específico de los historiadores de oficio, que, paradójicamente, tienen su futuro profesional como tales mayormente en la función pública, fuera del mercado⁸⁴.

Naturalmente, el profesor de enseñanza media no puede orientar a los alumnos en el trabajo con fuentes (escritas, orales, arqueológicas, patrimoniales, iconográficas, audiovisuales) sin un mínimo de información histórica y contextual sobre el tema, en papel o en red, lo que reafirma la alianza didáctico-historiográfica de que hablamos, que encuentra así un nuevo campo de convergencia entre historia enseñada e historia investigada: un paso adelante, en definitiva, para garantizar al mejor nivel la continuidad del proceso de conocimiento histórico desde la universidad a la ciudadanía, y viceversa.

El aprendizaje del alumno por sí mismo, manejando fuentes semejantes a las utilizadas por los historiadores, implica nuevas exigencias y posibilidades al profesorado⁸⁵: formación historiográfica continua; mayor conexión educación / investigación, enseñanza media / universidad⁸⁶; y promoción, a todos los efectos, de la figura del profesor-investigador en las enseñanzas medias⁸⁷. Procurando formas nuevas de institucionalización de la

⁸⁴ Últimamente surgen pequeñas empresas de jóvenes historiadores que ofrecen a particulares e instituciones servicios de paleografía, búsquedas en archivos, publicaciones, pequeñas investigaciones y gestión cultural, fenómeno interesante de historia aplicada (y fuente de salidas laborales) que habremos de divulgar y desarrollar, si bien ello no contradice la realidad –que reivindicamos– del carácter mayoritariamente público, en cuanto a financiación y objetivos, de la investigación profesional y de la enseñanza de la historia.

⁸⁵ Al profesor de secundaria se le exige ahora más formación, actividad docente y conocimientos como investigador, al tiempo que es ninguneado en su función social y docente por la frecuente desatención en la práctica, por parte del Estado, y en la teoría por la “novedad” de los facilitadores.

⁸⁶ La Universidad Nacional Autónoma de México, por ejemplo, integra en su seno la enseñanza secundaria a través de la Escuela Nacional Preparatoria (<http://dgenp.unam.mx>) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (<http://www.cch.unam.mx>).

⁸⁷ Que debería serle permitido y facilitado continuar su carrera docente e investigadora en la enseñanza superior, como reivindican los sindicatos de profesores.

ampliación de la comunidad académica de historiadores, desde la óptica bidireccional que venimos practicando en *Historia a Debate*⁸⁸. Integrar más y mejor el profesorado de medias junto con el profesorado de universidad, en el ámbito de la investigación, es una necesidad objetiva de la funcionalidad y calidad del proceso educativo e investigador⁸⁹ que -cuanto menos en España- no ha reclamado todavía la atención de los poderes públicos.

Un sistema educativo que pretende poner el acento en las destrezas laborales para facilitar la inserción en el mercado, al aplicarse a las humanidades y las ciencias sociales se encuentra con que tiene que centrarse en desenvolver destrezas intelectuales, sobre todo cuando se trata de disciplinas ajenas al mundo de la empresa, la tecnología o las ciencias aplicadas, con una función pública y social vinculada al saber, que los planes I+D+i suelen confinar en lo que denominan “promoción general del conocimiento”. Ahí es dónde se puede hacer rentable, de rebote, para la historia y demás “saberes improductivos” -según la ortodoxia neoliberal- la educación en clave de competencias, que plantea necesariamente alrededor de competencias intelectuales resulta más compatible con una educación en valores críticos, solidarios y democráticos. En suma, el nuevo paradigma de competencias, conocimientos y valores, que preconizamos es más viable en historia que en otras materias menos “marginales”, para el “gran hermano” competencial. El autoaprendizaje con fuentes, bajo la guía del profesor, puede reunir de entrada cierto consenso entre las viejas y nuevas tendencias didáctico-pedagógicas, marxismo, constructivismo y “educación por competencias” siempre que el interés por las fuentes vaya parejo con el interés por los contenidos y los valores, para lo cual es indispensables evitar y seguir combatiendo la “idolatría de las fuentes” de que hablaba Marc Bloch.

La adquisición de habilidades historiográficas por parte de los alumnos de la escuela secundaria enseña al estudiante cómo se hace la historia, adoptando el punto de vista del autor -en lugar de lector- ante los libros de historia, lo que no siempre se consigue en la universidad. Desarrollando así un verdadero -por autoaprendido- sentido crítico sobre la escritura de la historia, de especial valor cuando se trata de historias oficiales, presentes por ley y/o el principio de autoridad académica, en las asignaturas de historia.

La aptitud asumida precozmente para familiarizarse con diversos tipos de fuentes, extraer datos, contextualizar unas y otros y participar incluso en la redacción y discusión de los resultados, por muy elemental que sea, desmitifica el trabajo del historiador, identifica tendencias, prepara mejor al estudiante para la enseñanza superior, animando vocaciones para los estudios universitarios de historia, destrabando el camino para profundizar en la educación con fuentes en la universidad, donde todavía predominan los trabajos puramente bibliográficos de los alumnos. Habrá para ello, por consiguiente, que sacar experiencias de la parte positiva del modelo anglosajón (inglés y nórdico, sobre

⁸⁸ Véase la nota 19.

⁸⁹ Una parte creciente de las tesis doctorales de historia leídas en la universidad española son ya realizadas por profesores de historia en la enseñanza media, y tienen la ventaja añadida de ser con frecuencia obra de investigadores experimentados.

todo), sin dejar los contenidos de la historia a la escuela secundaria⁹⁰, o a decidir por no se sabe quién.

El trabajo con fuentes puede orientarse según la idea decimonónica de Langlois y Seignobos de que la “historia se hace con documentos” (escritos, por supuesto) y punto, o aceptar la diversificación de fuentes escritas, desde el documento oficial hasta la literatura coetánea, pasando por las fuentes orales, la cultura material y las fuentes artísticas, audiovisuales y digitales. Educar con fuentes, y una bibliografía mínima, comporta a estas alturas una triple actualización historiográfica: enseñar la historia como una “ciencia con sujeto”, procurar aproximaciones globales y analizar el presente a la manera de los historiadores⁹¹.

Es menester combatir desde la escuela –sin echar el niño con el agua sucia- el mito positivista de que el uso de fuentes asegura conocer la verdad histórica “tal como fue” (Ranke). Transmitiéndole un concepto actualizado de ciencia, el alumno ha de aprender que la verdad de la historia que escribimos está condicionada, no sólo por el contexto actual y los intereses políticos y sociales⁹², sino también por el propio historiador⁹³. Ubicando la comunidad de aprendizaje, y ante todo el sujeto docente, entre los participantes de la escritura continua, plural y comunitaria, de la verdad histórica, que también esta fundada en ideas e imaginación⁹⁴, haciendo realidad el enunciado: el historiador descubre su objeto conforme lo construye y enseña⁹⁵.

Enseñar a pensar la historia de manera global, en la doble acepción de mundial y total⁹⁶, es una reclamación de nuestro tiempo y una estrategia de futuro. La revolución de las comunicaciones nos está habituando a percibir y sintetizar información diversa, paradójica⁹⁷ y

⁹⁰ Contenidos en secundaria -memorizando, seguramente- y competencias en la universidad, opción contradictoria con las suprema “competencias básicas”, avalada curiosamente -en aras de la diversidad, suponemos- por el proyecto Tuning, véase *Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia*, pp. 170-171.

⁹¹ Véase las referencias de las notas 1 y 9.

⁹² *Proyecto Tuning*, p. 173.

⁹³ Lo que no quiere decir que la historia que hacemos sea mentira, las fuentes junto con la interpretación, experiencia y rigor del investigador, garantizan un conocimiento cierto pero revisable, opinable y superable, parcial; parcialidad y precisión no son antitéticos: el sesgo de una obra de historia suele venir del enfoque historiográfico aplicado, los valores del propio autor, la propia intencionalidad de su investigación (académica, mediática, política, religiosa...); de ahí que sea necesario combinar a menudo diversas fuentes bibliográficas (y diferentes fuentes primarias, cada una con su parcialidad específica).

⁹⁴ “La historia se hace con documentos y con ideas, con fuentes y con imaginación”, Jacques LE GOFF, *Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente Medieval*, Madrid, 1983, p. 7.

⁹⁵ Véase *Por un nuevo concepto de la historia como ciencia* en www.h-debate.com/Spanish/presentaciones/lugares/quito.htm.

⁹⁶ “Historia total” tal como la entendieron el marxismo y la escuela de Annales, noción historiográfica que apremia retomar ahora, con nuevos enfoques, formas y métodos, ante el imparable avance de la fragmentación (véase al punto 5 de Manifiesto historiográfico de HaD).

⁹⁷ Etimológicamente la palabra ‘paradoja’ significa lo “contrario a la opinión recibida y común”, estado de opinión bastante determinada –todavía- por el principio cartesiano de no contradicción; se dice corrientemente que una

compleja, la historia investigada y enseñada no puede ir a la zaga, ha de analizarse y aprenderse de manera también diversa, paradójica y compleja, interrelacionando niveles, factores y actores, involucrando fuentes de diferente tipo y parcialidad, ensayando explicaciones de conjunto. Para lo cual tenemos que practicar la reivindicada intradisciplinaridad entre especialidades historiográficas (enlazadas en algunos casos con otras disciplinas), que ponga en evidencia la capacidad investigadora y didáctica de la historia para integrar otras ciencias sociales⁹⁸. Tenemos que confesar, de todas formas, que el problema de la parcelación del saber histórico está más en la investigación, día a día más especializada⁹⁹, que en la historia enseñada, cuando epistemológicamente debería ser lo contrario: nuestro sistema universitario e investigador sigue estimulando en la práctica la especialización cronológica y temática¹⁰⁰. Conseguir aproximaciones más globales de la historia¹⁰¹, es por lo tanto una cuestión pendiente que han de resolver, de manera interrelacionada, los nuevos paradigmas de la historia y de su enseñanza.

La necesidad de educar de manera global, en el siglo de la globalización, es presentada en los Estados Unidos, como otra variante del nuevo paradigma de la enseñanza, denominada “educación holística”¹⁰², al margen de la educación por competencias (que no suelen nombrar). Esta propuesta parte de una ética humanista de inspiración religiosa¹⁰³, es crítica con “la visión reduccionista cognoscivista considerando al ser humano en su totalidad” y se apoya –justamente– en la ciencia de la complejidad para justificar el cambio de paradigmas y definir el concepto de totalidad¹⁰⁴. Nuestra posición es llevar el holismo más allá: enseñar nueva historia global (contenidos); incluir el hombre educando y educador como parte de la humanidad, social y políticamente organizada (valores); asumir que estamos en una economía de mercado, que rige -parcialmente- la oferta y demanda

expresión es paradójica porque contiene elementos contradictorios, y de manera más avanzada se entiende por paradoja es una falsa o aparente contradicción, según la nueva lógica trans-racional.

⁹⁸ Véase la referencia de la nota 38.

⁹⁹ Véase *Historia a Debate, un paradigma global para la escritura de la historia* en www.h-debate.com/congresos/3/videos/menu.htm.

¹⁰⁰ La parcelación de la historiografía académica sigue siendo un grave problema -falta de hilo conductor y enfoque común- a la hora de publicar historias generales de ámbito regional, nacional, europeo e universal, sea para la enseñanza sea para una difusión más amplia.

¹⁰¹ Véase la referencia de la nota 14.

¹⁰² El holismo considera el “todo” distinto de las “partes”: una buena idea, pues, para rebatir a aquellos que, instalados en su propio fragmento, consideran “eclecticismo” (término antidialéctico que quiere decir adoptar posiciones intermedias o conciliar opuestos) todo intento de reconstruir totalidades, lo que se descalifica como pretensión “utópica”.

¹⁰³ Los valores laicos y religiosos son obviamente conciliables y legítimos, han de formar parte de una escuela plural en una sociedad democrática, siempre y cuando se respete la separación Iglesia / Estado y la preeminencia del poder público y sus leyes.

¹⁰⁴ Más información en http://www.geocities.com/ed_holista/index.htm (castellano), <http://www.holistic-education.net> (inglés)

laboral y profesional (competencias), aunque tal regulación económica incumbe menos a la historia que a otras materias.

Nuestra tercera propuesta de actualización historiográfica educativa guarda relación con la Historia Inmediata: comprender el presente desde una óptica histórica, examinar los hechos actuales o recientes de relevancia histórica, empleando fuentes directas (prensa, TV, Internet) y el propio testimonio y opinión de los miembros de la unidad de aprendizaje. Demostrando que la historia no es solamente “cosa del pasado” y que también ellos hacen la historia, formando mejor de este modo a los futuros ciudadanos como sujetos históricos.

No se trata únicamente de poner ejemplos de actualidad para interesar en los alumnos sobre la historia pasada, evitar el aburrimiento y lograr mayor participación (todo el mundo tiene algo que decir sobre hechos que están sucediendo), lo que no es poco, sino de asumir una novedad historiográfica, el consenso creciente entre los historiadores más avanzados acerca de la inclusión del mismo presente, o de hechos recientes que cambian la visión del pasado (historiografía inmediata), en nuestro objeto de investigación, y por lo tanto de docencia¹⁰⁵. Como consecuencia de la celeridad histórica propia de nuestra época, y de la instantaneidad de la sociedad de la información, el presente se hace inmediatamente pasado. Nos queda corto ahora lo de entender el presente por el pasado, y el pasado por el presente, se puede y se debe investigar y comprender la propia actualidad con la metodología (adaptada) de los historiadores, a sabiendas de que el proceso que estudiamos está inacabado, y que por fuerza toda investigación de Historia Inmediata es participativa, sujeta a revisiones futuras, como toda historiografía y didáctica pluralista y comprometida¹⁰⁶. Transformar la novedad historiográfica (en proceso de debate y aplicación) en novedad didáctica debatir (entre los profesores y con los alumnos) dicha proposición, llevarlo a la práctica en el aula, divulgando los resultados, e incorporar experiencias de historia del presente, actual, reciente o inmediata, remontándose tan atrás como haga falta, en las ponencias de innovación docente que solemos presentar en los congresos. La historia que enseñamos ganará con ello, con toda seguridad, en actualidad y cercanía.

Educar en valores

Una de las cuestiones clave que tiene que resolver el nuevo paradigma educativo es encontrar una interrelación, coherente y eficiente, entre la “educación en competencias” y

¹⁰⁵ Para introducir la historia inmediata, de manera institucional, hay que dar la batalla de los contenidos, prolongando la historia de España y la historia contemporánea en verdad hasta el mundo actual, cuando menos hasta el 11 S y la guerra de Irak, el 11 M y la recuperación de la memoria histórica, poniéndolo en práctica desde ya en nuestras clases.

¹⁰⁶ En América Latina, por la propia efervescencia histórica que están viviendo una serie de países, y el alto grado de compromiso por parte de no pocos historiadores, la Historia Inmediata parece estar más al día que en Europa, de hecho el concepto de Historia Inmediata de Historia a Debate se ha basado originalmente en ejemplos latinoamericanos, véase *¿Es posible una Historia Inmediata?* en www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/mentalidades/inmediata.htm.

la “educación en valores”¹⁰⁷. Sinergia más problemática en el ámbito europeo que en los ámbitos nacionales, por la crisis de valores (Europa de los mercaderes vs. Europa social) y de perspectiva política por la que atraviesa la construcción europea, imposibilitada por el momento de dotarse de una verdadera Constitución. Mientras que los Estados que financian la enseñanza obligan, en diverso modo y grado, a que ésta siga los criterios políticamente correctos, marcados por la Constitución, y sean útiles para promover las identidades nacionales, con lo que la enseñanza pública no puede obviar, como sueñan en sus nubes los didactas neoliberales, la educación en valores, especialmente las ciencias humanas y sociales.

Dicho de otro modo, la concepción de hacer girar, principal y soberanamente, la educación del siglo XXI sobre las competencias laborales o empresariales está abocada al fracaso¹⁰⁸, por razones funcionales, legales y de mentalidad, en los países donde existe un marco democrático estable y un fuerte poder público, un Estado de bienestar y una sociedad civil activa. Los valores que subyacen en la idea original de competencia, destreza o habilidad, como subordinación del aprendizaje al mercado de trabajo¹⁰⁹, se ocultan precisamente porque chocan frontalmente con valores esenciales de la enseñanza pública¹¹⁰ y con la razón de ser de la propia universidad. En nuestra opinión, sólo una “educación en competencias y valores”, o “en valores y competencias”, según la inclinación que se le quiera dar, pueda alcanzar el consenso suficiente en las comunidades educativas para poder hablar de un mayoritario y eficaz “nuevo paradigma educativo” (que tiene su tercera pata en la “educación en contenidos”, que siguen siendo imprescindibles, trufados eso sí de competencias y valores). Único modo además de conciliar en la teoría y en la práctica el papel activo de los alumnos, objeto de las competencias, con el papel activo del profesor, sujeto principal de los valores y de los contenidos.

¹⁰⁷ En esto el fracaso del proyecto Tuning es claro, como ya vimos, al introducir por la puerta pequeña la educación en valores, como resulta evidente incluso para sus defensores más inteligentes: “Hubiera sido de desear que el propio proyecto hubiera colocado al menos al mismo nivel la educación en competencias y la educación en valores y hubiera hecho explícitos algunos valores definitorios de la identidad europea a la que se aspira, pero no ha sido así”, Pío TUDELA y otros, *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*, p. 11, en www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/analisis_de_competencias_europa.doc.

¹⁰⁸ No le ayuda demasiado al pragmático neoliberalismo educativo el capote filosófico posmoderno con sus elevadas dosis de pesimismo y desencanto ante la crisis de una enseñanza pública que tiene en la modernidad y la ilustración sus bases primigenias, lo que no debería olvidarse.

¹⁰⁹ Por tratarse de competencias intelectuales y heurísticas, los efectos nocivos de la subordinación al mercado de la enseñanza de la historia, y de otras ciencias sociales, son más bien indirectos: infravaloración de los grandes valores y de sus depositarios; desequilibrio de medios y horas de clases a favor de materias de mayor utilidad “práctica”; desarrollo de universidades privadas, que eliminan de sus planes de estudio los estudios histórico-sociales, en detrimento de las públicas.

¹¹⁰ Sirva de referencia el Manifiesto “Por una educación pública” (Barcelona, 2005), del movimiento de renovación pedagógica Rosa Sensat, que actualiza el texto con el mismo título de 1975 (<http://www.rosasensat.org/Declaracion.pdf>).

La reciente implantación en España por ley, y en otros países europeos, de una asignatura específica de “Educación para la ciudadanía”, no exime -más bien lo contrario- la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales y naturales, sobre la base de valores universales de paz y democracia, justicia e igualdad, tolerancia y pluralismo, derechos humanos, de género y opción sexual, respeto del medio natural así como de las diferentes identidades étnicas, religiosa y nacionales. Derechos y deberes que no se comprenden sin aprender historia, maestra de vida, partiendo de la experiencia individual y colectiva de los alumnos. La finalidad, en este caso, no es ya adquirir ya tanto destrezas como debatir e interiorizar convicciones morales, políticas y sociales, con la participación activa de los alumnos, sin que el profesor deba mostrarse neutro tratándose de valores y criterios fundamentales para una educación sana y tolerante, democrática y humanista, ilustrada y sostenida por la verdad histórica que conocemos.

Ya precisamos que el simple uso de fuentes históricas no llega para definir la verdad histórica, cuenta y mucho la selección de temas, enfoques y fuentes, la forma de obtener los datos, siempre interpretables de suerte diversa. Ahora bien, pluralidad historiográfica no quiere decir que “todo vale” por igual en rigor y valores. No se puede ocultar que el descubrimiento de América por parte de españoles y portugueses fue una conquista colonial, por mucho que se valore, aquí y allá, lo que tuvo de positivo para los americanos –y más todavía para las metrópolis- el encuentro de las dos civilizaciones. No se puede ocultar que el golpe militar en España del 18 de julio de 1936, fue un levantamiento contra un gobierno democráticamente elegido, que desató una cruenta guerra civil, una feroz represión y una larga dictadura, por mucho que se respete la opinión contraria (reactivada últimamente por parte de una neoderecha no académica), y se busquen los antecedentes históricos de la dos Españas, que explican pero no legitiman el franquismo. Sobra decir que una historia enseñada desde valores universales, desde un punto de vista actual, hace necesario también una historia investigada desde valores deontológicos para que nadie pueda instrumentalizarla para justificar lo injustificable.

Los valores escolares no surgen espontáneamente de los alumnos, obligan a una orientación del profesor, textos de referencia, prácticas y debates..., cuando menos para dar a conocer las opciones e interpretaciones principales, y sus consecuencias, en el caso de temas polémicos. Si hace un tiempo esta educación en valores fue deseable, hoy es impostergable para hacer frente con éxito a los problemas que asedian a la enseñanza obligatoria, inducidos en buena parte por una sociedad en proceso de cambio: fracaso escolar, indisciplina; violencia, acoso, drogadicción; desempleo, familias desestructuradas; inmigración, multiculturalismo; brecha social y digital. En un contexto así, ¿en qué cabeza cabe que la solución a la crisis de la escuela –y a la desmotivación y el cansancio de los profesores- pasa por las competencias mercantiles y los facilitadores?

Aula en red

En trance de concluir estas reflexiones y propuestas en pro de un nuevo paradigma educativo que no se imponga administrativamente, que tenga en cuenta la situación real de la enseñanza, nuestras mejores tradiciones y la opinión colectiva del profesorado de

secundaria, extrañará que no haya hablado todavía de Internet¹¹¹, cuyo uso en la enseñanza alcanza ya cierto nivel de acuerdo sobre su importancia entre profesores y especialistas en didáctica, cuestionándose más que nada la falta de formación, ganas, medios y tiempo para hacer de las clases de historia una escuela sin fronteras: una aula en red.

El motivo de dejar el paradigma digital para el final es evitar que el lector piense que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es la nueva receta para el déficit de innovación docente. La verdad es que, como argumentamos antes, el nuevo paradigma educativo es global, en el sentido de integral, o no será, tampoco en lo digital: la innovación no puede ser parcial. Se puede navegar mucho por Internet (competencia digital) e ir retrasado en el resto: saberes y valores. De hecho un número importantes de las webs de historia, algunas entre las más visitadas, propagan contenidos tradicionales típicos de una historia de grandes hombres, batallas y acontecimientos; escaseando las que muestran algún interés por los métodos y enfoques historiográficos, y sus debates actuales. De qué vale pues asimilar y ejercitar la habilidad técnica para acceder a la información en Internet, si no se aprende a valorar y discriminar los datos obtenidos. En resumen: TIC más contenidos más valores; autoaprendizaje del alumno más instrucción del profesor para que nadie se pierda en la telaraña.

Por lo demás, aprender a moverse en la red, el uso de buscadores y otros recursos para consultar información, fuentes, imágenes y bibliografía, sobre un tema histórico determinado, participar en las redes temáticas de la Web 2.0, es una competencia básica para los alumnos de hoy y para nada aburrida para estas nuevas generaciones. Forma ideal, por otro lado, para alargar la comunidad de aprendizaje al mundo entero, promover la autonomía del alumno y acceder a novedades¹¹² y materiales que no están disponibles a menudo en formato papel, más caro y menos accesible.

Evidentemente, la competencia informática y comunicativa por Internet, y otras tecnologías digitales, es tarea de la escuela en su conjunto, pero su utilización en las clases de historia depende sobremanera del desarrollo de experiencias concretas y recursos específicos, de lo que se han dado buenos ejemplos en este seminario de innovación docente de la Taula d'Història de la Universidad de Barcelona.

¹¹¹ Más aún considerando mi función de coordinador de la red temática Historia a Debate (www.h-debate.com), que "reúne" cada día digitalmente a ocho mil historiadores, profesores y estudiantes de historia de todo el mundo; y cuya página web ha tenido cerca de cuatro millones de visitas totales, desde 1999, y mantiene precisamente, desde 2000, entre sus debates uno sobre "¿Qué historia enseñar en el siglo XXI" donde ha habido ya 114 participaciones de historiadores y profesores de diversos países a día de hoy (25/9/07).

¹¹² Se puede decir que lo que es nuevo y no está en Internet, no es nuevo.

Documentos

Luis Hermida Romero en oito cartas

Eugenio OTERO URTAZA.

Universidade de Santiago de Compostela

Pouco sabemos de Luis Hermida Romero, o gran discípulo galego de Sanz del Río. E pouco sabemos non porque sexa un filósofo descoñecido senón porque foi un filósofo malogrado. Morreu con 27 anos antes de que nos deixara algunha obra que nos permitira falar do seu pensamento hoxe, porque como dixera Sanz del Río a Leonhardi pouco antes do seu pasamento, estaba movéndose na porta da filosofía pero que pensaba que cando traspasara felizmente a entrada podería facer moito e bo¹. Pero non pasou da porta, morreu tan novo e tan de repente que nin sequera os seus amigos souberon da súa morte ata semanas despois do enterro. Pero sen dúbida Luís Hermida era un dos mozos cos que máis contaba Sanz del Río para os seus plans de renovación da sociedade española ata o punto que, como recoñece o propio Cossío, o tiña nomeado como o seu testamenteiro. Amigo fraterno de Giner, desde que chegara a Madrid en 1863, Hermida amosou moi cedo interese pola filosofía o que lle enfrontou ao seu pai, un político moderado, que tiña disposto para el que chegara a un alto posto como funcionario.

O que sabemos da vida de Luis Hermida está recollido nun artigo publicado fai pouco², no que se descobre esa relación epistolar con Sanz del Río. Sabíamos da súa importancia dentro do grupo que se xuntaba no Círculo Filosófico na rúa Cañizares de Madrid por varios indicios nos que ademais da referencia de Cossío, estaba a dedicatoria que Giner fixo a Hermida da súa tradución da *Estética* de Krause, e o premio que finalmente quedou deserto, convocado para honrar a súa memoria. O descubrimento das cinco cartas escritas a Sanz del Río, levounos a rastrear o epistolario

¹ Ureña, Enrique M.: *Cincuenta cartas inéditas entre Sanz del Río y krausistas alemanes (1844-1869)*, Madrid, UPCO, 1993, pp. 179-180.

² Otero Urtaza, E.: "Luis Hermida, un filósofo krausista gallego casi olvidado", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 2ª época, 62 (2006) 87-104

dalgúns krausistas durante eses anos, e así puidemos atopar os borradores das cartas que Giner lle escribú a nai de Hermida (o que en si é xa un descubrimento extraordinario porque poucas veces o fai) e outras referencias en relación coas actividades que desenvolvía preto do seu mestre, compoñendo un cadro das súas inquedanzas e aspiracións vitais. Non é cuestión de repetir o que nese artigo se dí, pero convén recordar algunhas notas da súa vida.

Nado en Tui o 2 de marzo de 1840. Fillo de Bartolomé Hermida e Teresa Romero Cadavid, a súa familia estaba vinculada a Compostela, pero o pai tivo varios destinos por mor dos seus nomeamentos políticos, vivindo noutras cidades antes, e incluso despois de comezar os seus estudos na Facultade de Dereito na que se investiu de licenciado o 29 de xuño de 1861³. Entre 1857 e 1861 na que fai os seus estudos na facultade de Dereito compostelá sabemos que lle interesaba xa vivamente a filosofía e que con un dos seus profesores, Bartolomé Beato Sánchez, chegou a ter conversas que perfilaron o seu pensamento⁴. Beato defendía as posicións tradicionais do catolicismo, rexeitando calquera doutrina que cuestionara as verdades da fe, pero algo debeu ver nel Hermida xa que seguiríao tratando tras rematala licenciatura.

En outubro de 1861 trasladouse a Madrid entrando xa de cheo no círculo de discípulos de Sanz del Río. Pola propia correspondencia que mantén co seu mestre, se pode deducir que os krausistas cos que máis se relacionaba eran Juan Uña, Nicolás Salmerón, Ruiz Quevedo, Luis de Rute, Romero Girón e Francisco Giner de los Ríos. Fixo tamén amizade con José Calderón y Llanes e Francisco Domínguez, quen lle resolvía algunhas cuestións administrativas cando se achaba en Santiago⁵. Concepción Acacio, muller do político Juan Ferreira Caamaño, vixiaba por encargo dos pais a aquel mozo levantisco. Seguindo a súa vocación filosófica comeza estudos na facultade de Filosofía e Letras ó mesmo tempo que matriculase no doutorado de Dereito⁶. É un ano no que diversas enfermidades lle impiden asistir as clases a cotío pero intégrase ben na segunda xeración de krausistas, os nados entre 1838 y 1842, que, como sinala Cacho Vú, foron os que perpetuarían a obra de Sanz del Río⁷. Entre 1863 a 1867, son para eles os anos de *Epifanía*, como lembraría Cossío no prólogo ao tomo III das *Obras Completas* de Giner, *Ensayos de Literatura y Arte*. Un tempo que precede á expansión do grupo e a súa participación na vida pública.

³ O exercicio de grao fíxoo o 17 de xuño. O tribunal presidíao Fernando Rosende Cancela; tendo como vocal a Domingo Cortés, e secretario a Jacobo Gil Villanueva. Hermida foi cualificado con sobresaínte. Xa acadara o título de bachelero en Dereito Civil e Canónico, o 21 de setembro de 1860, coa cualificación de sobresaínte.

⁴ Bartolomé Beato, catedrático de Ampliación de Filosofía, lera o relatorio de apertura do curso 1854-1855 na Universidade de Santiago de Compostela sobre o tema «Relacións da filosofía coas demais ciencias, e a súa influencia nas morais e sociais».

⁵ José Calderón Llanes era natural de Guadalcanal (Sevilla) e estudaba Dereito. Vid. AHN: 3740.7. Non puidemos establecer quen era Francisco Domínguez, posiblemente coñecido de Compostela.

⁶ Hermida como a maioría dos krausistas estudará Dereito e Filosofía e Letras. Naquel tempo aínda podían facerse xuntos ambos estudos, posibilidade que sería prohibida pouco despois.

⁷ Cacho Vú, V.: *La Institución Libre de Enseñanza. I Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, Rialp, 1962, p. 105.

En setembro de 1863 prepara en Santiago o exame para o grao de bacheler en Filosofía e Letras que pasa o 18 de xaneiro de 1864, obtendo a cualificación de sobresañte⁸. ¿Por que volveu a Santiago? Tal vez seu pai exerceu certa presión porque non lle gustaba a deriva heterodoxa do fillo nun ambiente no que crecía a virulencia neocatólica. Matriculouse en *Hebreo* porque era a única materia desa licenciatura que podía cursar na súa universidade e axudaba a seu irmán Ramón a estudar Grego. Nestes primeiros meses de 1864 que permanece en Santiago é cando escribe as cartas a Sanz del Río que agora son publicadas. Estaba lendo eses días a *Analítica* de Krause e anotaba coidadosamente as súas dúbidas para consultar ao mestre, mentres resistía como podía as presións do pai que non entendía as arelas do fillo de querer dedicarse por enteiro a filosofía e facerse profesor. Son meses nos que pasa o seu tempo lendo e desprezando a sociedade santiaguesa, e con moitas ganas de regresar a Madrid e integrarse no ambiente intelectual dos krausistas.

En outubro de 1864 volveu a Madrid xa convencido de que quería dedicarse de cheo a filosofía. Viviu así as convulsións políticas que levaron á primeira “cuestión universitaria”, e o verán seguinte estaba outra vez na súa casa pero non tiña “tranquilidade de espírito” nin boa saúde é posiblemente o pai debeu morrer neses meses pois non regresou a Madrid ata o 27 de decembro de 1865 tornado a facer as reunións con Giner e outros amigos. O 18 de abril de 1866 examinouse do grao de licenciado en Filosofía expoñendo un tema titulado: “A conciencia intelectual; a verdade chamada de conciencia; baixo que condicións pode un coñecemento chamarse coñecemento de conciencia; valor e fundamento da certidume de conciencia”, sendo cualificado con sobresañte¹⁰. Nun ambiente no que empezaba a adiantarse como un intelectual sobranceiro, deixou nun segundo plano os estudos de Dereito e concentrouse en preparar o grao de doutor en Filosofía.

En 1866 Nicolás Salmerón creou o Colexio Internacional, que as veces menciónase como o antecedente do proxecto institucionista. Alí deu clases Hermida e fixo amizade con Demetrio Delgado¹¹. Entón Sanz de Río o consideraba xa como un dos seus discípulos máis preparados ata o punto que cando Leonhardi lle solicitou en xuño de 1866 que participase no Congreso de Filósofos que finalmente se reuniu en 1869 en Praga, respondeulle que por mor da distancia no asistiría persoalmente, pero que tiña desexo de contribuír ao seu éxito. Ademais de Sanz del Río, firmaban a nota Federico de Castro, Nicolás Salmerón, Ruiz de Quevedo, Tomás Tapia e Luis Hermida¹². Avanzaba no seu coñecemento de alemán e incluso mandou unha nota a Giner escrita nesa lingua. Conforme aos poucos manuscritos que deixou, as súas inquiredanzas

⁸ AHUSC, Leg. 612-17. O tribunal presidíano Bartolomé Beato, e formaban parte do mesmo Ramón Díaz de Naredo, e Ramón Pereiro Rey.

⁹ Non é necesario incidir nun acontecemento ben coñecido. Vid. Jiménez-Landi, A.: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Tomo I, Madrid, Editorial Complutense, 1996, pp. 100-182.

¹⁰ O tribunal presidíano Fernando de Castro, sendo vogal Francisco Fernández González e Nicolás Salmerón, secretario.

¹¹ Demetrio Delgado foi quen devolveu á familia os libros e resto da equipaxe que lle quedara en Madrid.

¹² Vid. Ureña, Enrique M.: *Op. cit.*, pp. 155-170. Nótese a ausencia de Giner entre os firmantes.

filosóficas se encamiñaban ao estudo das relacións entre as matemáticas e a filosofía da natureza, e as relacións entre krausismo e razoamento, e nalgún deles pódese apreciar que traballaba conxuntamente con Giner.

A primeiros de xuño de 1867, Hermida foi visitar a un amigo que tiña no Carballiño a quen chamaba Juanito Fernández, e alí sentiuse repentinamente enfermo, falecendo na madrugada do 24 de xuño dunha meninxite granulosa incurable conforme dicía o parte médico. A noticia da súa morte tardou máis dun mes en chegar a Madrid e Giner que estaba radiante coa cátedra gañada na que lle axudara Hermida quedou desconsolado. Os amigos reuníronse coa idea de crear unha fundación¹³, pero finalmente decidiron abrir un concurso para premiar unha Memoria que levaría o seu nome¹⁴. Este acordo foi comunicado por Giner a Teresa Romero o 7 de agosto de 1867, quen lle agradece os seus delicados sentimentos; pero logo, ó ano seguinte, o 14 de xullo, Teresa escribelle outra carta na que se lamenta de que se eses “falsos amigos” non houberan trastornado a seu fillo tería acadado unha cátedra e pide a Giner que lle conte como pensaba Luís Hermida. Giner respondeulle aos catro días con outra, moi fermosa, que se perde e así mándalle unha nova carta en 1869 na que achega unha copia da anterior.

As cinco cartas de Luís Hermida son manuscritos claros e en xeral de fácil transcripción, mentres dous dos borradores de Giner están cheos de tachas, engadidos e abreviaturas que non sempre foi posible interpretar. O derradeiro borrador é claro no seu manuscrito. En todos os casos indicamos a supresión de textos en corchetes coa anotación “*ilexible*”. A ortografía está actualizada e normalizados os signos de puntuación agás os signos de admiración que Giner non abría nunca; e aínda que se respecta a literalidade como norma, desenvolvemos as abreviaturas para unha máis fácil lectura dos textos.

¹³ Un dos que máis se opoñía a crear unha fundación en honra de Hermida foi Fernando de Castro quen nunha carta a Giner desde París datada o 8 de agosto de 1867, lle dicía: “Acabo de recibir las bases de la fundación de que V. me habla en la suya, y en contestación debo decirle con muchísimo pesar que no creo oportuno (por ahora) asociarme a su pensamiento” [...] “¿Fue Hermida el iniciador de ese pensamiento? ¿Ha legado a su muerte fondos para realizarlo? Se distinguió de palabra o por escrito, tan notoriamente por trabajos filosóficos que no haya necesidad de preguntar: ¿quien es? ¿qué ha hecho? ¿y por qué? Pues si nada de eso hay, al menos que yo sepa, ¿como ha de sazonar el título de esa institución fundadamente? Si se tratara por ejemplo de D. Julián, que ojalá viva tanto como Matusalén, lo comprendería todo el mundo. Piénselo VV. bien. A mi desde aquí, esto es, desde [la] pureza, me parece muy mal”.

¹⁴ Convocaron un concurso co tema «O Coñecer e o Pensar, como propiedade do Espírito: no seu concepto de unidade en nos modos do coñecemento, en propiedade e relación, ordenados na unidade da conciencia», publicando as súas bases o 25 de agosto de 1867. Acordaron que o gañador recibiría un premio de 800 escudos, e a falta de mérito suficiente concederían un accésit de non menos de 300 escudos. As memorias podían escribirse en castelán ou portugués e o prazo para presentar os traballos remataba o 2 de marzo de 1869. O xurado estaba composto por Segismundo Moret, Luís Vidart, Nicolás Salmerón, Francisco Giner e Francisco J. Jiménez. Se presentaron só tres traballos, que o xurado considerou que non trataban o tema proposto, polo que o fallo, emitido o 14 de xullo de 1869, declarou o premio deserto. Conforme unha carta de Concepción Acacio a Giner do 24 de xuño de 1868, tiñan pensado facer un retrato pictórico de Hermida, a partir dunha fotografía que lle sacara o fotógrafo Gautier e que estivera exposta no seu estudo na rúa do Príncipe 22.

I. Cinco cartas* de Luís Hermida Romero a Julián Sáenz del Río

Carta nº 1. [21 de xaneiro de 1864]

Santiago enero 21/864.

Sr. Dⁿ. Julián Sanz del Río.

Muy Sr. mío y respetable profesor y amigo: hace mucho tiempo que tenía formado propósito de dirigirme a V. con el objeto de participarle cual había sido mi conducta en todo el tiempo transcurrido desde mi salida de esa, y también para pedirle algunos consejos sobre la conducta que debería seguir tanto en mi vida ordinaria como en el estudio.

Pero recelando siempre molestarlo a V. aguardaba a tener un motivo bastante fundado para hacerlo. Con este objeto iba reuniendo en un Indicador las dificultades que en la lectura de la Analítica, o en los cuadernos, o en los Indicadores de V. iba encontrando, para escoger después entre ellas las que me pareciesen más fundamentales.

Pero estas dificultades no eran dificultades reales, sino hijas en su mayor parte de la distracción con que hacía las lecturas, de lo cual me convencía al día siguiente de haber escrito la dificultad o noción de la falta de comprensión de términos que muy pronto se me aclaraban en la lectura siguiente, o, cuando no claridad completa, a lo menos un presentimiento de que en una lectura más atenta había de encontrar yo mismo solución a la dificultad que había parecido invencible. Y el resultado de la claridad, era siempre disipar o cambiar las dificultades, o convencerme de que la dificultad era anticipada.

Así, sentía gran repugnancia a escribir a V. pues estaba seguro cada día, de que al siguiente, desaparecerían o cambiarían algunas dificultades y nacerían otras para las cuales me serían más necesarios los consejos de V. Y así fueron pasando día tras día los cuatro meses de este curso, y sabe Dios cuantos más irían pasando si hoy, nuevos motivos no me obligasen a escribir.

A consecuencia del cambio de ministerio, y de la entrada en él de algunos amigos de Papá, que es un moderado rancio, éste marcha a Madrid con el objeto de *colocarse* y de *colocar a sus hijos*. El mayor de estos hijos y el más notable por su talento, por sus rarezas, por su genio violento y por su poco respeto hacia sus padres, soy yo, que reúno a todos estos defectos el de la irreligiosidad, pues no voy a misa ni rezo el rosario. Así que lejos de servir de apoyo sirvo sólo de peso a mis padres. Se presentaron varias ocasiones

* Todas as cartas pertencen ao fondo documental que a Fundación Francisco Giner de los Ríos ten depositado na Biblioteca da Real Academia da Historia, a que agradezo a autorización para publicalas.

de colocarme y resistí a todas. Hoy se presenta de nuevo la ocasión y mis padres creen que también resistiré. Yo no sé que hacer. Esta es mi posición conmigo mismo y con mi familia.

Hasta hoy nada me han propuesto porque me tienen miedo y tratan de convencerme por medio de mis amigos, a que deje el estudio y me dedique a la *carrera de empleado*.

Mis aspiraciones antes eran sólo el estudio, porque creía tener bastantes recursos para vivir sin necesidad de sueldo del Estado. Mis aspiraciones hoy son a concluir la carrera de Letras y dedicarme al profesorado, en el cual hallaré los medios de subsistencia suficientes para hacer una vida modesta.

¿Qué hago yo? ¿Puedo hacer una oposición a una cátedra de Instituto o me será mejor proporcionarme una colocación en Madrid que me ayude a subsistir en esa hasta concluir la carrera? Y caso de adoptar esta última determinación; ¿qué colocación pudiera buscárase que fuese compatible con mis estudios?

Aquí tiene V. lo que yo deseo saber: que he de hacer y como lo he de hacer. El fin y los medios.

Como tal vez mi papá marche a esa antes de que yo tenga tiempo a recibir contestación de V., en el caso de que esto suceda, pienso darle una visita para V. y decirle que haré lo que a V. le parezca mejor.

Mi padre es hombre de los que leen el *Pensamiento Español*¹ y *ha tenido maestros jesuitas*. Se llora mucho y dice siempre que puede menos de lo que puede. Tiene formada de V. la idea que tienen todos los del Pensamiento Español. Sin embargo le cree a V. un hombre extraordinario al ver el respeto con que hablo de V. yo que nunca he respetado a nadie.

He aquí pues mi deseo. Que V. diga a mi Padre si lo visita, lo que debe hacer conmigo, tanto en el caso de que V. crea que debo coger un destino como en el caso contrario.

El segundo objeto de esta carta es muy distinto del primero.

Dⁿ Bartolomé Beato antiguo profesor mío de Metafísica, quiere que nos reunamos con el objeto de *leer y juzgar* los cuadernos de Psicología, Lógica y Ética que V. ha escrito para la enseñanza de los Institutos. A nuestras reuniones asistirá también un joven amigo mío de relevantes prendas y de un talento e instrucción muy superiores a los míos². ¿Qué conducta debe ser la mía en estas reuniones? ¿Cree V. que será más conveniente que la lectura de

¹ Naquel tempo, *El Pensamiento Español*, fundado por Francisco Navarro Villoslada en 1860, era o órgano de expresión que os neocatólicos utilizaban para atacar aos krausistas.

² Dito con prudencia, penso que ese amigo podería ser Manuel Varela de la Iglesia.

los cuadernos de Psicología, la de la Analítica o la de la Introducción a la Filosofía en los cuadernos que V. ha dado el curso pasado? ¿En que terreno debo colocarme yo para recoger algún fruto de estas lecturas?

He aquí los dos puntos sobre que quisiera saber la opinión de V.

Mi ocupación actual es la lectura de la Analítica, en la cual presiento encontraré mucha claridad que me servirá en mucho para volver a hacer una lectura más intencional y detenida de las propiedades del pensamiento racional, en cuyas propiedades tengo esperanza de reconocer las categorías reales del Ser presentadas sistemáticamente. Y espero encontrar entre unas y otras propiedades del pensamiento racional, las mismas relaciones que entre unas y otras de las esencias reales del Ser. Este es mi estudio privado. Estoy además matriculado en el primer año de la Licenciatura para Filosofía y Letras en la única asignatura que aquí puede estudiarse que es el hebreo. Me dedico también un poco a la Lengua Griega con ocasión de hacer estudiar a uno de mis hermanos, y así van pasando para mí los días aguardando a que llegue el próximo curso para acercarme de nuevo a los amigos de esa cuyo vacío nadie llena en este pueblo completamente falto de recursos para un joven que desea saber. Vivo completamente aislado y este aislamiento comienza a dolerme.

No quiero ser más largo que harto tendrá V. que hacer.

Dispénsame V. de esta molestia y haciendo presentes mis afectuosos recuerdos a Uña, Ríos, Salmerón, Ruiz Quevedo, Rute, Romero Girón y demás amigos, sabe V. que tiene en esta un discípulo entusiasta y amigo reconocido Q.B.S.M.

Luis Hermida.

Desearía saber si se ha publicado alguna otra obra de Tiberghien y si ha comenzado a salir ya la traducción proyectada de el Derecho natural de Röder.

Carta nº 2. [6 de febreiro de 1864]

Sr Dⁿ Julián Sanz del Río.

Muy Sr mío y respetable profesor y amigo; por el correo de hoy sale mi Padre para esa donde se detendrá algunos días antes de marchar a su destino de Gobernador de la Provincia de Zaragoza. Siguiendo el consejo de V. he resuelto aceptar cualquier destino que se me proporcione en esa, sin embargo de que en casa he dicho a mi familia que solo lo aceptaría en el caso de que el destino sea de tal naturaleza que me deje desahogo suficiente para dedicarme al estudio. Me conviene hacerlo así pues mi padre hoy tiene bastante influencia y es lástima no aprovechar la ocasión. Desearía que V. le hablase en el mismo sentido, pues es hombre de *voluntad general* muy buena pero que no se reduce a práctica si no tiene un poderoso estímulo. Escribo a algunos amigos de esa para que lo aguijoneen y le den noticias, pero ningu-

no puede influir tanto en él como V. que debe ser *sin duda un hombre del otro mundo para ser capaz de entender respeto a su chico*. Tiene costumbre de decir que no puede nada para que tenga más mérito lo que hace y ponderar los *sacrificios* que le ha costado la cosa más sencilla. Doy a V. esta noticia porque hoy estamos en el caso de *escoger* lo que pueda convenir más al fin general del que, nada puede apartarme ya. Esto en cuanto a mi padre y a mi destino.

Mi hermano Ramón lleva a V. la carta a Tiberghien. Hoy empezaré a leerla detenidamente. Parece escrita para mí.

Seguiré la ley que V. me recomienda, en las conferencias con mis amigos. Debo advertir a V. que mis grandes dificultades están muy especialmente en la doctrina del sentimiento. Nociones abstractas y descripciones; de aquí no paso.

En lo demás yo no hago más que *gozar* con la luz de las nuevas ideas que nacen. No las domino ni las utilizo para formar con ellas construcciones. Cada día reconozco y siento más la necesidad de analizar, pero temo a las sutilezas. Yo no me entiendo pero me entiendo más que toda esa gente que me rodea y en medio de que nunca vacilo estoy siempre angustiado cuando no estoy gozando con una o con otra lectura o con una o con otra meditación completamente espontánea las más veces, y algunas, las menos, intencional y seguida.

Escribo y no sé porque ni para que lo escribo. Cuando escribo desahogo como cuando lloro. Estoy en pleito conmigo mismo y como litigante no sé hablar sino de mi pleito.

Si yo no marcho a esa y tiene V. la bondad de mandarme alguna cosa para copiar puede hacer que se la entregue a Dⁿ Francisco Domínguez –Espejo 4-3º-dra- , el cual hará que llegue a mí poder.

Dispénsame V. que le haya molestado con estas consultas. No tenía otra persona cuyo consejo pudiera decidirme.

Sírvase V. hacer presente mis recuerdos a Salmerón, Uña, Ríos y más amigos y dispense a su affmo y agradecido discípulo y amigo Q.B.S.M.

Luis Hermida³

Santiago Febrero 6/864.

³ Ao reverso da segunda folla desta carta escribiuse unha nota moi posterior que di: "Nº 3 Carta de D. Luis Hermida exponiendo las dificultades que encuentra en el conocimiento de Analítica, cuadernos e Indicador del Sr. Sanz del Río y los estudios en que se ocupa, y los propósitos ulteriores de dedicarse al profesorado, en vez de aceptar un empleo público, como quiere su padre, sobre lo cual pide consejos al Sr. Sanz".

Carta nº 3. [9 de maio de 1864]

Santiago Mayo 9/864

Muy Sr. mío y respetable profesor y amigo: desde mediados de Febrero en que recibí la apreciable carta de V., mi vida y mi carácter sufrieron un cambio bastante notable, efecto de lo que, el tiempo transcurrido desde entonces hasta hoy es muy otro, bajo todos los aspectos, del transcurrido desde mi llegada a esta hasta el mes de Febrero.

No avisé a V. el recibo del ejemplar de la Lógica que se ha servido mandarme porque para escribir a V. necesito mucha preparación para calmarme y disponerme a ser sincero, cosa que me es extremadamente difícil. Cuando escribo acerca de mí, escribo novela sin hacerme yo mismo cargo de que la escribo. Siento lo que escribo mientras lo escribo como si fuera verdad. Lo idealizo todo; lo bueno como lo malo. Asisto a la representación de un drama que yo mismo formo, tan identificado con él que el drama para mí en aquel momento en que lo estoy formando, no es drama sino la realidad misma. Soy autor, actor y espectador todo en uno. Concluyo de escribir acerca de mí mismo, y concluye como por encanto la representación, y noto que aquello que con tanta sinceridad acabo de escribir está muy lejos de ser la realidad y me quedo cansado y frío y medio avergonzado de mí mismo al ver que en mi drama me [illegible] mucho más grande de lo que soy.

Cuando escribo a V. yo bien sé que no es así como debo escribir y en esto precisamente está mi inmenso trabajo. Es decir: yo no puedo decir la verdad acerca de mí mismo. Empiezo a decirla y en seguida me encuentro con que no estoy ya diciéndola, sin que pueda ver yo claro, donde empezó el drama y donde acabó la historia. Empiezo *viéndome* y sigo *soñándome*. ¿Hasta donde *me vi*, y donde empecé a *soñarme*? No lo sé.

Este es mi estado cuando escribo acerca de mí mismo: Soy autor dramático e historiador. Cuando quiero ser historiador, me preparo a luchar con el autor dramático, que lo absorbe todo, pero son esa falta de energía que es consiguiente a la casi-seguridad de ser vencido y perder todo el trabajo. No sé explicar mejor mi estado.

Esta es la razón porque no he escrito a V. hasta hoy contra lo que debía y contra lo que necesitaba. Prefería no escribir a no escribir verdad.

Creo que esto es acaso lo que más me caracteriza y lo que más ha influido e influye y no sé hasta cuando influirá en mi vida. Y creo que es lo que más daño me hace y lo que más me aleja de mí mismo ¿Qué remedio para esta enfermedad? Yo no tengo miedo a los remedios.

Me propuse desde mi llegada a esta (Junio) prescindir por completo de la sociedad en la cual veía de un lado una fuerza que me arrastraba a pesar del desprecio y aversión con que la miraba, y de otro lado una causa continua de distracción. Pero la sociedad, de la cual solo con el cuerpo me separaba,

venía tras mí en la fantasía y en el recuerdo y desde allí, sin advertirlo yo, ejercía sobre mí la misma influencia, o acaso más, que cuando realmente me hallaba en medio de ella. Esto hasta Febrero. Desde entonces acá voy perdiéndole el miedo y con el miedo el odio.

Seguí el consejo de V. en cuanto al anotar mis impresiones. Escribí sobre todo. Tuve verdadero furor de escribir hasta el mes de Febrero. Desde Febrero hasta hoy no he escrito apenas porque llegué a conocer que esto iba teniendo mucho de mecánico y de pura manía de escribir. No ha sido esta sola la razón porque dejé de escribir. Creo que ha contribuido mucho a ello el cansancio. Al llegar a Febrero todas mis fuerzas estaban agotadas, y el trabajo no me aprovechaba nada. Esto que yo observaba, unido a la carta de V. y al miedo que tengo a la primavera, que es la estación en que suelen venir mis ataques, hizo que dejase completamente la Analítica y los cuadernos y todo. Quise entonces escribir una confesión y la escribí. Se la remito a V.⁴

Desde aquella confesión yo adelanté indudablemente mucho. Todo tiene para mí más alto sentido. Ya no aborrezco nada ni tengo miedo a nada. Es una palabra, acerca de todo varié⁵ en el modo de ver y de sentir. La carta⁶ a Tiberghien quedó sin concluir. Sobre cada párrafo y cada nota dejé escritas largas cuartillas. Al empezar a escribir sobre un párrafo, hacía antes el resumen de lo escrito acerca del párrafo anterior. Cuando tenía mucha claridad (relativamente) me acercaba a usar las mismas palabras del texto. Muchos hechos de la historia antigua (sueños, oráculos) tomaron para mí aunque como entre nieblas, un alto sentido. Sentí un cierto deseo de *reconciliarme* con la naturaleza. Y un cierto remordimiento.- El discurso de Salmerón influyó también no poco en mí. Me reconocí en toda la *exageración de la segunda edad*, con muchos *resabios* de la *primera* y mucha *presunción vana* de la tercera⁷.

⁴ A "confesión" non consta nos papeis que manexamos e como pide máis adiante Hermida posiblemente Sanz del Río devolveulla. En todo caso, que Hermida enviase a Sanz del Río unha confesión escrita amosa que a súa relación co mestre tiña xa unha intimidade difícil de atopar noutros krausistas, incluído o propio Giner.

⁵ Repite a expresión "acerca de todo varié".

⁶ De seguido, tachado di: "a la sensación".

⁷ Refírese ao discurso de doutoramento de Salmerón La Historia Universal tiende a restablecer al hombre en la entera posesión de su naturaleza. Vid.,. Discurso leído ante el claustro de la Universidad Central por D. Nicolás y Salmerón y Alonso en el acto de recibir la investidura de Doctor en Filosofía y Letras, Madrid, Impr. de F. Martínez García, 1864..

Todo cuanto leí, escribí e hice desde entonces, no tenía más objeto que el de puro entretenimiento.

Leí la Historia de la poesía de los Hebreos por *Herder*⁸. En esta lectura comprendí cuanto me había servido la carta sobre la materia⁹, aún acerca de cosas con las que antes ni aún remota analogía podía sospechar.

Leí la historia de la Literatura de Schelgel¹⁰.

La Mesíada de Klopstock¹¹.

Mil artículos sueltos acerca de literatura, artes, ciencias naturales, etc. etc. en la [ilexible] Literaria.

Los psalmos [sic] de David. El libro de la sabiduría. El Cantar de los Cantares.

Un libro de el Amor y otro de la Mujer por Michelet¹².

Poesías portuguesas y poesías gallegas. Algo de Dante.

Todo crecía alrededor de mí y yo crecía con todo. Empecé a repasar el Griego, asignatura en que estoy muy flojo. Empecé a estudiar el Hebrero pues hasta Febrero a pesar de estar matriculado, nada había estudiado todavía. Y en ese estado han pasado los meses de Marzo, Abril y pasará el presente de Mayo. Después de esta tregua y después de descansar quince días en el mes de Junio quiero volver de nuevo al trabajo. ¿Por donde empiezo? ¿Qué conducta sigo? Cuando vuelva a la Analítica o a los cuadernos o a los Indicadores de V. yo no seré el mismo que cuando los he dejado en Febrero.

Siento con mucha fuerza la necesidad de una autoridad que me guíe y esta es la causa porque me atrevo a molestar a V.

El próximo curso lo pasaré en esa y también el siguiente si no hay alguna desgracia en mi familia. Mi padre al fin parece convencido de que no es mi camino el de las oficinas.

⁸ Posiblemente utilizou a tradución francesa de 1845, *Histoire de la poésie des hébreux*, feita por Aloyse de Carlowitz.

⁹ Tachado di: "sensación".

¹⁰ A tradución de Historia de la literatura antigua y moderna de Friedrich Schlegel, foi publicada en Barcelona en 1843. Probablemente a lectura destas dúas obras foi suxerida polo propio Sanz do Río para quen a "literatura teutónica" era un estudo necesario para alcanzar a comprensión da súa filosofía.

¹¹ Debeu utilizar a versión francesa anotada por Aloyse de Carlowitz de 1853. A tradución máis antiga que coñecemos do libro de Friedrich Gottlieb Klopstock ao castelán é a de Cecilio Navarro en 1873..

¹² Os libros de Jules Michelet *L'amour e La femme* publicáronse en París en 1858 y 1860 respectivamente. Foron traducidos ao castelán pola editorial L. Taso Serra de Barcelona, pero sen especificar ano de edición.

Agradeceré a V. que cuando tenga la bondad de contestarme se sirva devolverme la confesión que le remito.

Sírvase V. hacer presentes mis afectuosos recuerdos a Ríos y a los Sres. Ruiz Quevedo, Rute, Uña, Salmerón, Romero Girón y Ríos de quienes me acuerdo por lo menos todos los sábados.

Desea a V. mucha salud y mucha tranquilidad su afectuoso y reconocido discípulo y am^o. q.b.s.m

Luis Hermida.

Carta n° 4. [14 de xuño de 1864]

Muy Sr. mío y respetable profesor y amigo: muchas gracias por el recuerdo que ha consagrado a mi desgracia¹³.

No hice más que copiar y ya me han sido muy útiles los apuntes que van adjuntos (La definición de la verdad, Las animaciones) Los demás los llevaré yo para Setiembre. Voy a empezar el Alemán. Tengo la Gramática de Otto. Y el Diccionario de Schuster.

Si V. sabe de algún libro que crea que puede serme útil para adelantar más o para acercar en lo posible el estudio del Alemán, a mi fin general, le agradeceré que se sirva mandarlo comprar y enviármelo. Domínguez llevará a V. el importe.

Tengo muchos remordimientos pero ninguna desanimación. Los cuidados de la familia, testamentaria, correspondencia con amigos y parientes, etc. etc. consumirán casi todo el verano. Pero yo sé que he de hacer crecer los momentos que me queden para el trabajo libre. Aguardo con ansia el próximo curso.

Sírvase V. enviarme el recibo de esta en dos líneas para que quede yo tranquilo de que V. recibió el Indicador.

Dispénsame V. y disponga del tierno agradecimiento y respetuosa simpatía de su affmo. s.s. y discípulo q.b.s.m.

Luis Hermida.

Junio 14/ 864

¹³ Aínda que non temos outra constancia parece referirse ao falecemento do seu pai, utiliza papel de loito.

Carta nº 5. [24 de xuño de 1864]

Santiago junio 24 1864.

Sr. Dⁿ. Julián Sanz del Río.

Muy Sr. mío y respetable profesor y amigo: esta no tiene más objeto que avisar a V. el recibo del Diccionario que ha tenido la bondad de enviarme. Doy a V. las gracias por su amabilidad.

Harto tengo molestado a V. para que quiera extenderme en esta que no tendría fin. La medida y grado en el tiempo y la espera conmigo mismo, son mi constante *propósito*: pero casi nada apenas más.

Desea a V. mucha salud y mucha tranquilidad en la temporada de este verano su affmo. agradecido s.s. y discípulo q.b.s.m. Luis Hermida.

II. Borradores de tres cartas de Francisco Giner de los Ríos a Teresa Romero Cadavid.

Borrador nº 1 [sen data, 7 de agosto de 1867¹⁴]

J.S.D.T.R.C. de H.

Muy Sra. mía y de mi mayor consideración y respeto: la amistad fraternal que me unía con su hijo Luís, de inolvidable memoria y la que siempre existió entre su Sr. padre y mi familia, espero de su bondad que me sirvan de títulos suficiente para dirigirme a V. en esta dolorosa ocasión. He sabido la triste noticia que nos aflige con más de un mes de retraso y aun temiendo agravar el estado de su ánimo he creído de mi deber no dejar pasar más tiempo sin decirle a V. que hay aquí más de uno que participa de su dolor en igual grado (salvo el justo respeto al amor de madre).

La amistad de su hijo, aunque databa de pocos años, fue para mi uno de los mayores bienes que Dios me ha dispensado en este mundo. Era el más perfecto conjunto de una inteligencia, un corazón y un carácter moral que difícilmente encuentran semejantes y más allá de los cuales parece imposible imaginar nada superior. Esto aumenta nuestra [ilexible] pero también nuestras esperanzas como cristianos de que Dios habrá recompensado aquella vida purificada por la contrariedad más desconsolada y llevada hasta su fin con

¹⁴ A data se establece pola mención que fai Teresa Romero na súa resposta á mesma o 12 de agosto.

heroica fortaleza: modelo ejemplar que no me acostumbro a la idea de haber perdido para siempre.

Además de los debidos sufragios por su felicidad en la otra vida, algunos amigos pensamos perpetuar un nombre tan puro y tan querido; de algún modo benéfico y que se conforme a sus inclinaciones y vocación.

Yo soy y valgo bien poco; pero a cuanto puedo y tengo considero en estos momentos y para siempre como mi primer deber ofrecerlo, enteramente y de corazón, a V. y sus hijos, no por fórmula de cortesía, impropia de tan graves circunstancias y de mis sentimientos sino porque es para mi una triste satisfacción pensar que podía ser ahora, o en cualquier tiempo, de utilidad a una familia unida a tan santo recuerdo. Yo ruego a V. acepte absolutamente estas ofertas; esperando¹⁵ merecer esta prueba de su confianza, invoco el nombre de quien fue para mi un hermano.

Los amigos me encargan le manifieste su pesar: confío en que V. lo hará en mi nombre a sus hijos y pido a Dios que la tranquilice y consuele con sus bendiciones.

Soy con el mayor respeto su ato. s.s. q.b.s.m.

[rúbrica ilexible]

Catedrático&

Borrador nº 2. [18 de xullo de 1868]

Muy Sra. mía y respetable amiga: su estimada del 14, me causa una profunda amargura; seguramente la adversidad que tan duramente persiguió a nuestro desgraciado Luís (de santa memoria) debía herirle todavía después de su muerte. Por fortuna las virtudes de V., que conozco de pública voz y fama, la ignorancia en que seguramente habrá estado su hijo, y muy singularmente el recuerdo del inmenso amor que a V. tenía y que inspiraba esa misma conducta reservada me permiten responder a preguntas y sospechas que solo a la madre de mi pobre amigo yo contestaría.

Tocan esas preguntas a un género de asuntos seguramente penoso y difícil de explicar mayormente a distancia; y a ser menor la que nos separa, ya hubiera salvado al punto de recibir sus cartas, porque hay cosas que no cabe tratar sino de palabra. Además comprendo la situación de V. y ruego me disimule si no acierto a evitar herir sentimientos muy vivos y dignos de respeto.

Ante todo diré a V. para dejar de una vez sentado y fuera de toda discusión este punto, que la vida de Luís ha sido en todo el tiempo de nuestra amis-

¹⁵ En abreviatura, "espº", parece que a interpretación más lóxica é a que propoñemos.

tad (fraternal e íntima aunque sólo databa de 1863) de una pureza *ejemplar*, en todo el rigor de la palabra. He visto poquísimas que se le puedan comparar, y ninguna más limpia y admirable en todos sentidos. De vicios no hay que hablar (no puede V. figurarse lo que me cuesta tener que entrar en esta justificación!): probidad y honradez, delicadeza exquisita, hermoso y sano corazón, siempre abierto al bien y solo al mal cerrado; constancia y resignación santa y varonil en las adversidades, voluntad de hierro, esperanza tranquila y sosegada en el porvenir, aunque sin ilusiones ni quimeras; modestia rara, a pesar *de su mérito sin igual en cuantos hombres he conocido*, rectitud en pensamiento, palabra y obra, bondad y candor como un niño, juicio y sensatez como un anciano, y en el fondo tal amor a V. que la madre que entre cien hijos lo obtuviera, semejante de uno solo, bien pudiera llamarse en este sentido la más feliz de las madres. Créame V. Sra., es casi imposible estimar cual corresponde lo que hemos perdido y lo que ha perdido este desgraciado país a quien su desventura lleva a ser verdugo de sus mejores y más amados hijos! Tales eran (miserablemente desdichadas) las condiciones y la vida del que V. tan justamente llora.

El grado de licenciado en Filosofía y Letras lo recibió efectivamente en 18 de abril de 1866 (con la calificación de sobresaliente); se le expidió el título en 25 de Agosto del mismo año y lo recogió en 7 de Febrero del siguiente. Respecto del grado de Doctor en Filosofía en esta Facultad no lo había hecho (ni le urgía tomarlo, teniendo como tenía terminados los estudios); y el de la Facultad de Derecho creo que tampoco lo hiciera. Con este motivo tocamos a un punto delicado. Su hijo de V. vivía con estrechez y no ganaba absolutamente nada, ni jamás contrajo deudas. Es posible que destinara la cantidad destinada par los gastos de este segundo grado, a las necesidades más imprescindibles de su vida. Yo llegué a entender que, por motivos muy dignos, le ocultaba a V. esto, lo mismo que a todo el mundo; pues si yo sabía algo, consistía en mi situación, que por algún tiempo fue semejante a la suya, y esta semejanza hacía posible alguna expansión por parte de su carácter impenetrable en estas materias. Creo que él hubiera sentido a par de muerte y más, la aflicción que con estas explicaciones causo a V. pero la defensa de su memoria sin mancha las exige y él me lo perdonará.

Con harta pasión e injusticia trata V., señora, a los amigos de su hijo. Cuantos merecieron ese nombre y lo obtuvieron de él (muy pocos en número) son hombres de los de más honor, moralidad y rectitud en pensamiento y obra que existen, igualmente señalados por el poder de su inteligencia que por la severidad de sus costumbres. Excusado es advertir que me exceptúo de ellos, a quienes cedo en muchas de estas prendas, aunque gracias a Dios, a mis padres y a esa educación científica que V. tiene en tan poco a nadie me tengo por inferior en otras. Permítame V. que en justa defensa así me exprese.

En cuanto a su carrera, yo profeso la convicción firme de que es asunto de vocación (y no de nueva afición y gusto); y que abrazar una profesión que no se estima conduce a no cumplir en ella fielmente todos sus deberes; así V. no extrañará que haya aprobado siempre su resuelta decisión de consagrarse a

la del Profesorado, ciertamente menos lucrativa que otras muchas, pero la única entre todas conforme con su carácter e inclinaciones y una de las que más permiten hoy al hombre vivir en paz con Dios y con su conciencia, lo cual ya ve si vale por todo el oro del mundo. En este propósito seguía sus estudios y aguardaba que saliese a oposición alguna cátedra, de Filosofía o de Historia, (que eran las materias de su especial competencia, sobre todo la primera); y desde que terminó la Facultad de Filosofía, no ha habido oposiciones que pudieran convenirle, no es ciertamente suya la culpa ni de sus amigos, que hubieran hecho por él cuanto estuviera a su alcance, y no faltó quien algo intentara sin éxito. Algún tiempo antes de su desgracia se anunciaron unas oposiciones para el Instituto de Vergara; pero se debían celebrar en Zaragoza o Valladolid (no recuerdo bien) y no era fácil hacer esta expedición y permanecer quizá más de un mes en aquel punto, aun teniendo seguro el resultado. En todas partes sujeto al favor en mucho, pero más aún en provincias por infinitas circunstancias. El deseaba entrar primero en el Instituto de esa o en el de Pontevedra (aunque de ningún modo estaba en su interés científico y material), solo por estar cerca de V. algún tiempo y aguardar allí a que saliera una cátedra análoga de Universidad.

Por lo demás, crea V. que no esperó mucho (aunque infinitamente más de lo que todos hubiéramos deseado) para lo que generalmente sucede. A los 19 años era yo abogado y hasta los 28 no he sido Profesor, y esto habiendo tenido una suerte extraordinaria, pues no he hecho más que estas oposiciones (lo cual no siempre acontece a personas de méritos muy superiores) y he llegado desde luego al término que otros buscan largos años, que es esta Universidad.

Lo que V. llama *perdición* de su hijo, que son sus maestros, sus estudios y sus amigos, me atrevo a afirmar que no han sido sino su salvación quizá. De mí al menos, puedo decir que en mi vida todos estos elementos me han sostenido y librado de muchas caídas y después de Dios y casi al igual de mis padres los reverencio y amo como mi amparo y consuelo. Por eso es para mí terrible la pérdida de su hijo de V. cuyo consejo, ejemplo y amistad de tanto me ha servido.

Yo no sé si podré contribuir a establecer las cosas en un verdadero punto de vista: lo fío a Dios y espero de la justicia de V., así como que me dispense si no he acertado a salvar las dificultades de este género de explicaciones. Por lo que a mí hace, por muy dolorosamente que me afecte (sobre todo por la memoria de mi amigo y por su tranquilidad de V. y su modo de juzgar estos asuntos, crea que, no solo le agradezco su confianza sino que le suplico no me la retire y me hable y pregunte de todo cuanto quiera.

Felicito a V. por el establecimiento de sus hijos, aunque hoy será para V. doblemente triste la soledad (temporal al menos) en que queda y que tanto hubiera llenado nuestro Luis.

Dios quiera sin embargo animar a V. y darle momentos más gratos y serenos como desea su affmo respetuoso amigo y s.s. q.b.s.m.

Madrid, 18 de Julio de 1868.

P.D. Por su carta supongo que también se ha casado su hijo Ramón, de quien tanto esperaba Luis, que no hacía hablar sino de su *pequeño*, como él decía. Dios los haga a todos felices.

Borrador nº 3. [26 de xaneiro de 1869]

Mi respetada amiga de toda mi consideración. En 18 de Julio último contesté a la que por entonces se sirvió dirigirme, lo que por la copia adjunta podrá ver. Sin duda, no llegó a sus manos mi respuesta, circunstancia que me habrá hecho pasar involuntariamente por desatento a los ojos de V.; los graves acontecimientos posteriormente sobrevenidos y las ocupaciones de mi cátedra me han impedido agradecer como debía su afectuosa felicitación por haber sido repuesto. Hoy cumplo esta obligación, sin que pueda entibiarse lo más mínimo la memoria de nuestro inolvidable Luís, hoy si cabe más viva que nunca; porque si él hubiera alcanzado este cambio político, estaría a estas horas enseñando en su cátedra y habría puesto las bases de un porvenir honroso. Dios lo ordenó de otro modo!

Por lo demás, Sra., siento en extremo que V. crea he podido llevar a mal sus censuras respecto de los amigos de su hijo, con los cuales no obstante hago causa común en la responsabilidad que a todos pueda cabernos en la carrera que eligió. Cuando le conocí, la tenía ya elegida; pero siempre consideré esta elección como sumamente acertada, y si su decidida vocación lo hubiese hecho necesario, hubiera procurado fortalecerla con mis consejos. Cada hombre se debe a su vocación, que es a lo que Dios le llama en este mundo, y todo otro género de intereses, la vida misma, caen por bajo. Pero de ningún modo puedo tener para con V. sino sentimientos de respeto y de gratitud por la franqueza con que me habla. Por evitar que V. crea pueden incomodarme sus sinceras reflexiones, hubiera suprimido algunas frases de la carta adjunta; pero deseo que V. la conozca tal como la escribí, viendo en ella la expresión, quizá un poco ruda, de mis sentimientos, en toda su lealtad y verdad. De nuevo ruego a V. dispense cualquier palabra que le cause disgusto.

Sírvase V. saludar a sus hijos, recibiendo el testimonio de la inalterable consideración que le profesa su affmo y s.s. q.b.s.m.

La enseñanza de las matemáticas en el siglo XIX. Polémica en torno a los programas elaborados por el catedrático Teodoro Varela de la Iglesia en el Instituto de Santiago

Carmen BENSO CALVO

Universidad de Vigo

Como se sabe, programas y libros de texto han venido siendo dos instrumentos didáctico de suma importancia en la segunda enseñanza desde la configuración de este nivel educativo hasta nuestros días. El programa, como dice Alain Choppin¹, marca el concepto, la extensión y la secuencialización de los contenidos de una disciplina en forma de lecciones; el manual los desarrolla. Ambos han constituido, igualmente, unos eficaces instrumentos de control, no sólo científico y didáctico, sino también y sobre todo, ideológico, de la Administración en lo que se refiere a la enseñanza del bachillerato. De ahí que hayan estado en el foco del debate sobre la libertad de enseñanza, sobre todo cuando ésta se vio amenazada en la segunda mitad del siglo XIX y en el primer tercio del XX.

Al hablar de programas en la enseñanza secundaria cabe referirse, a los programas oficiales, obra del Gobierno, y a los programas particulares, obra de los profesores. Con los primeros, más generales, la Administración se proponía marcar las pautas generales de la enseñanza y fijar los límites de las distintas asignaturas del bachillerato, aunque en algún momento, llegó incluso a pretender convertirlos en auténticos programas únicos para la segunda enseñanza. Los segundos, más específicos, evidenciaban el particular método que seguía cada profesor y concretaban los contenidos abordados en las distintas lecciones o secuencias de las materias. A excepción de algún episodio provocado por la restricción de la libertad de cátedra en ciertos periodos políticos –lo que acentuó el control ideológico del profesorado-, por lo general convivieron pacíficamente los dos tipos de programas en un clima político –sobre todo en la Restauración- en el que conservadores y liberales llegaron al consenso tácito de respetar la autonomía del profesor².

¹ Choppin, A.: *Manuels scolaires: histoire et actualité*, París, Hachette, 1992.

² Puelles Benítez, Manuel de: "Estudio preliminar. Política, legislación y manuales escolares". En Villalafín Benito, J. L., *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*, Madrid, universidad Nacional de Educación a Distancia (Serie "Proyecto Manes"), 1997, p. 52.

La importancia de los programas redactados por el profesorado radicaba esencialmente en que servían de referencia para la realización de los exámenes de prueba de curso de las asignaturas, tanto en lo que respecta a los alumnos de la enseñanza oficial como a los de los centros privados. De ahí que se exigiese la publicación de los mismos. Consistían estas pruebas en un examen oral en el que los alumnos debían responder a las cuestiones formuladas por los miembros de un tribunal constituido por tres profesores oficiales —el de la materia en cuestión y otros dos de materias similares o afines— en relación a tres lecciones del programa que salieran en suerte. Generalmente el manual escrito por el mismo profesor, en correspondencia con su programa, ayudaba a responder con corrección a las preguntas del examen y aseguraba el aprobado. Programa y texto constituían, de este modo, materiales imprescindibles para aprobar cualquier asignatura en un sistema de enseñanza en el que primaban los aspectos formales y memorísticos sobre los comprensivos y aplicados. Valiosos tales instrumentos para todos los alumnos, para los de los centros privados constituían un material esencial en orden a la adecuada preparación de dicha prueba. Así lo entendían los padres de los alumnos y los profesores de tales centros. Esta circunstancia generó frecuentes abusos por parte del profesorado oficial que convirtió en un auténtico negocio la cuestión de los materiales didácticos en la segunda enseñanza, especialmente en lo que a imposición y venta de su propio libro de texto se refiere.

Del interés que suscitaban los programas oficiales de las materias en el Bachillerato se infiere la polémica que generaron los elaborados por el catedrático de matemáticas del Instituto de Santiago, Teodoro Varela de la Iglesia³, unos programas que respondían al particular enfoque que, de la enseñanza —y, en correspondencia, del examen— de dicha disciplina, sostenía este profesor. El conflicto ocasionado por Varela en Santiago, a finales del siglo XIX, ponía también en evidencia la dificultad que encontraba cualquier docente que, siendo crítico con la enseñanza de su tiempo, intentaba romper con el modelo de enseñanza instalado oficialmente en el Bachillerato —un modelo basado en el estudio literal del libro de texto y en exámenes orales que probaban, sobre todo, la erudición y la memoria del estudiante—, lo que, en cuanto a la enseñanza de las matemáticas se refiere, suponía para Varela, entre otras cuestiones, primar los aspectos prác-

³ Teodoro Varela de la Iglesia, nació en Soto de Cameros (Logroño), en 1853. Obtuvo el grado de Bachiller en la Facultad de Ciencias, por la Universidad de Santiago, con la calificación de Sobresaliente. Entre 1868 y 1869 fue nombrado Auxiliar de la Sección de Ciencias del Instituto de Santiago donde impartió la asignatura de Geometría y Trigonometría vacante en dicho centro, nombramiento que el Claustro del Instituto extendió para el curso siguiente para la cátedra vacante de Matemáticas. En mayo de 1870 cesó en el cargo al tomar posesión de la Cátedra de Matemáticas del Instituto de Pontevedra, obtenida por oposición. Trasladado al Instituto de Santiago, figura en el cuadro de profesores del centro entre los cursos 1886-87 y 1892-93. Publicó varios programas de sus asignaturas: *Programa de las lecciones de Aritmética y Álgebra explicadas en el Instituto de 2ª Enseñanza de Pontevedra por el Catedrático de dicha disciplina* (Pontevedra, Imprenta de J. Millán, 1883); *Programa de las lecciones de Geometría y Trigonometría explicadas en el Instituto de Santiago durante el curso de 1888 a 1889* (Santiago, Imprenta de José M. Paredes, 1889), *Programa de Aritmética y Álgebra* por el que dirige sus explicaciones en la Cátedra y sus pruebas en los exámenes al tenor de lo dispuesto en la Real Orden de 22 de noviembre de 1883 por D. Teodoro Varela de la Iglesia (Santiago, Imprenta de José M. Paredes, 1889. Vid. Benso Calvo, Carmen: *Profesores y textos en el bachillerato. Uso y producción de obras de texto en los institutos gallegos del siglo XIX*, Santiago, Ediciones Tórculo, 2003, pp. 137-138.

ticos y la comprensión de los conceptos sobre los teóricos y el memorismo. Un sistema así, no tenía necesidad de imponer un determinado libro de texto: ni propio, ni ajeno. Cualquier manual al uso de los empleados para la materia, bien utilizado, podía servir de base para la enseñanza, por parte del profesor, y para el aprendizaje, por parte del alumno. Tampoco los programas que normalmente circulaban por los institutos se adaptaban a los objetivos propuestos por este “raro” catedrático que exigía a sus alumnos aplicar y resolver cuestiones y no recitar definiciones.

Con estos novedosos planteamientos el desconcierto provocado fue grande; ni los padres de los alumnos, ni los profesores privados, ni incluso los propios compañeros de centro, empezando por el director, también catedrático de matemáticas (Manuel Ulla Ibarzábal), comprendieron la actitud sostenida por Teodoro Varela. La rutina académica en el Instituto de Santiago se imponía a la innovación. En el fondo, lo que se ponía en juego era, de una parte, el acato a la autoridad, representada en este caso por la dirección del instituto empeñada a toda costa en evitar los problemas generados por la peculiar actuación del catedrático, y de otra, la garantía del aprobado –fácil- en la asignatura de matemáticas por los alumnos, puesta en duda al adoptar este profesor un criterio heterodoxo en los exámenes.

Las presiones por parte de la dirección del centro no surtieron efecto. Teodoro Varela no solo esquivó rectificar sus programas según las indicaciones que le formulaban las autoridades académicas, sino que insistió en dar a la enseñanza de sus disciplinas el giro metodológico necesario que conducía a los objetivos planteados. En su Programa de Geometría y Trigonometría del curso 1888-1889, se vio obligado a incorporar unas aclaraciones dirigidas a las familias de los alumnos y a los profesores de la enseñanza privada mediante las cuales, al tiempo que ofrecía unas orientaciones precisas en relación al examen de la asignatura, trataba de fundamentar su posición respecto a la enseñanza de las matemáticas en la segunda enseñanza y denunciaba los funestos resultados provocados por la penosa situación de la enseñanza de esta disciplina del bachillerato en la época: ni preparaba para resolver los problemas más habituales que se planteaban en la vida, ni facilitaba la base necesaria para el futuro estudio de las ciencias que precisaban de las matemáticas. Los ejemplos abundantes y claros, como verá el lector, no dejaban dudas.

A pesar de que ha transcurrido más de un siglo desde que escribió el Programa el profesor Varela, los criterios que mantiene este catedrático respecto a la enseñanza de las matemáticas –extensibles a cualquier otra disciplina- y las observaciones didácticas que realiza, pueden suscribirse en la actualidad:

PROGRAMA de las lecciones de GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA explicadas en el Instituto de Santiago durante el curso de 1888 a 1889 (Santiago, Imprenta de José M. Paredes, 1889)

Se facilita *gratis* a los Padres de familia y Profesores privados que lo soliciten

ACLARACIONES

Desde el momento en que consignamos al frente del Programa que este se reduce a la reproducción del índice del libro de texto, podríamos sostener que quedaban determinados con mayor precisión que en la generalidad de los programas los límites y la extensión de los diferentes puntos de la asignatura y hasta el orden correlativo de su exposición. Y ninguna explicación, por tanto, deberíamos a los Padres de familia y profesores privados que gustan de conocer por modo concreto los puntos por donde habrán de ser examinados sus hijos y discípulos si sólo se tratase de limitar la supuesta indeterminación en la redacción de sus lecciones. Mas como esta redacción ha sido escogida adrede y con premeditada intención para hacer las preguntas del examen en forma adecuada a evitar la causa o el pretesto (sic) que más poderosamente determina el triste y escandaloso resultado que viene aquí ofreciendo la segunda enseñanza en estas asignaturas de matemáticas, a saber; a evitar contestaciones aprendidas de memoria y repetidas inconscientemente por los alumnos sin formarse idea alguna de su sentido y significación, no consideramos inoportuno explicar aquí cual es el criterio del cuadrático de la asignatura en la apreciación de las pruebas que los exámenes suministran, y, por consiguiente, la forma en que en estos, dirige sus preguntas, los asuntos a los cuales concede mayor extensión y preferencia, como consecuencia del aspecto bajo el cual estima que ha de considerarse la asignatura en la esfera de la segunda enseñanza y hasta las razones que abonan la adopción, como Programa, del índice del libro de texto; que no sólo debe cumplir el catedrático que tiene conciencia de su misión con el deber legal de publicar su Programa, sino la obligación moral de suministrar a los centros oficiales, a los alumnos, a sus padres y a sus maestros cuantos datos y satisfacciones puedan razonablemente pedírselo sobre la manera y criterio con que desempeña su cometido.

Deben, en primer término, tener entendido los Profesores de enseñanza privada, que no hace el Catedrático de la asignatura sus preguntas en los exámenes de forma que a ellas correspondan contestaciones aprendidas literalmente en el libro señalado de texto por el mismo; que no concede la menor importancia ni mérito a la circunstancia de que se revele en el modo de expresarse el alumno que le ha servido seguía dicho libro u otro cualquiera; que,

por el contrario, pretendiendo el Profesor que surja una saludable reacción contra la funesta y rutinaria idea de que sea más meritoria que el silencio, por el trabajo que implica, la estúpida enunciación de definiciones y teoremas que no tiene otro valor ante la inteligencia del alumno que el de una gerga (sic) incomprensible de palabras incoherentes, procurará hacer el examen huyendo del servilismo literal de los textos y, si es posible, hasta de conocer cual haya sido el que hubiese seguido el examinando; y que, por consecuencia, deben adoptar en la enseñanza el que les parezca más oportuno, o más metódico, o más claro o más compendioso de los que suelen seguirse en los Institutos de la Nación, sin el menor recelo de que por ello hayan sus alumnos de desmerecer en el ánimo del Profesor de la asignatura. Lo mismo que otros de los que circulan por nuestros Institutos pueden servir para obtener ventajosas calificaciones en la misma medida que el autor señalado de texto, siempre que los alumnos manifiesten que entienden lo que dicen y que poseen ideas, no palabras, de Geometría.

El examen ha de tender más a cerciorarse de que el alumno comprende las cosas, que a investigar el lucimiento o corrección con que las dice. Así, si se tratase, por ejemplo, de la semejanza de los polígonos, en lugar de preguntar su definición, invitaríamos al alumno a que trazase un polígono sensiblemente semejante a otro que se diese, a que fuese señalando los ángulos iguales y a que estableciese las relaciones de los lados homólogos. En vez de preguntarle por el teorema que establece la razón de sus áreas, le preguntaríamos por el número de veces que, en aquel caso particular, el uno contendría al otro, sabiendo cuales eran las longitudes de dos lados homólogos. En lugar de hacerle recitar los teoremas de la medida de los ángulos excéntricos, preguntaríamos por el número de grados de aquellos que, en la figura, le describiésemos. Preguntaríamos el número de centímetros cuadrados que tendría un sector circular de radio y graduación dados para apreciar el conocimiento del alumno en las fórmulas del área y longitud circulares, y, poniéndole en las manos unas tablas logarítmicas, notaríamos su disposición a resolver un triángulo, si de Trigonometría se tratase.

Por estos ejemplos puede comprenderse el carácter práctico que el Profesor entiende debe imprimirse a la asignatura en la segunda enseñanza, y como debe procurarse sacrificar a la falta de tiempo más bien el rigor demandado por las exigencias científicas o especulativas, que aquellas otras que, por relacionarse íntimamente con las necesidades de la vida social, forman parte de aquella educación indispensable a todo hombre de mediana cultura que la segunda enseñanza se propone.

Si se transige con dar un título de suficiencia en estos estudios a quien ignora, por ejemplo, el encadenamiento sistemático de las proposiciones relativas a la teoría de los números primos o de las rectas paralelas, no debería, de ningún modo, llevarse la laxitud (por no darle otro nombre) hasta presentar a la sociedad como versados en dichos estudios a jóvenes que ignoran el mecanismo material del cálculo aritmético, las reglas de contar que se enseñan en las escuelas de niños para los usos de la vida doméstica, la solu-

ción de esos elementalísimos problemas de Geometría de compás que a cada paso necesita conocer el más modesto picapedrero o carpintero, el ligero levantamiento del plano de la casa que habitan o huerto que le es contiguo o la cubicación de su granero o de cualquiera otra cosa de fácil y frecuente medida.

Sin tratar, pues, de preconizar un empirismo exagerado e incompatible con el desarrollo racional y ordenado de la asignatura, preciso es no olvidar jamás que los fines a que se dedica un curso de matemáticas determinan el carácter que debe imprimirsele; que la segunda enseñanza es una ampliación de la escuela; que la matemática se emplea en las Ciencias, las Artes y el comercio de la vida social como instrumento; que su aplicación, más que su fundamento, es el elemento preciso a cada paso; que si un Profesor de segunda enseñanza no cuenta más que con un número limitado de lecciones para exponer, por ejemplo, la teoría de la raíz cuadrada o de la cuadratura o semejanza de las figuras, no ha perder jamás de vista que, de los razonamientos especulativos en que las fundamente, sólo ha de quedar, al cabo de algunos meses, en el fondo de la inteligencia del más afortunado en memoria de sus alumnos, un cierto sedimento de ideas sobre el procedimiento deductivo de esas ciencias; pero que la práctica de aquella operación aritmética y la del levantamiento de un sencillo plano y medición de superficies han de ser adquiridas en el curso de aquellas lecciones con la solidez necesaria para ponerla en uso durante el curso de la vida entera, a la manera que en la escuela (de la cual, repetimos, es una ampliación la segunda enseñanza por lo mismo que en España no ofrece tendencia determinada alguna en la dirección del clasicismo ni del realismo) se adquiere la de la resta o multiplicación de números enteros, no para teorizar sobre ciertas operaciones, sino sencillamente para adquirir su indispensable conocimiento.

Estas explicaciones confirmarán a los Señores Profesores de enseñanza privada en la idea antes enunciada de la libertad con que pueden dar sus lecciones por el libro que mejor les plazca sin que por ello sufran sus alumnos en menor perjuicio. Acostumbrados a ver en los programas una minuciosa lista de proposiciones en las cuales creen que, como en rígida forma, deben encerrar su enseñanza haciéndoselas aprender a sus alumnos, acaso temen que puedan ser estos examinados sobre aquellas proposiciones que, consignadas en el libro de texto de la cátedra oficial, no lo estuviesen en el que hubiesen seguido si, por si acaso, fuese este de extensión más reducida que aquel. Mas no debe abrigarse este recelo en razón a que, redactadas las lecciones del Programa, para los fines ya indicados, con la generalidad propia de los epígrafes, que son, de los diferentes asuntos, permiten amplitud suficiente al examinador para limitar sus preguntas a aquellos puntos más importantes y generales que, contenidos en todos los libros que circulan por nuestros Institutos, aún los más compendiosos, no pueden ser ignorados por quien pretenda aprobar la asignatura. Estos puntos generales contenidos en todos los tratados, las ligerísimas ideas sobre las transversales que el texto consigna y los problemas contenidos en el mismo (a excepción de los enunciados como ejercicios al fin de los capítulos) y muy especialmente los rela-

tivos a la división de terrenos y a la construcción de triedros, serán los únicos objeto del examen, por lo que respecta, al menos, al Catedrático de la asignatura.

Quizá no falte quien vea en esta limitación de la asignatura a los únicos asuntos que son comunes a todos los libros adoptados en los Institutos, limitación que puede reducirla a más cortas proporciones que las del menos extenso que todos ellos, quizá no falte quien vea, decimos, en esta limitación de la asignatura, la supresión de la enseñanza de importantes materias o teorías contenidas en más amplios Textos o Programas. Quien tal entienda juzga solo por las apariencias y desconoce la verdadera situación de las cosas. A tal extremo llegan estas, que no es ya cuestión de la amplitud con que se trate la asignatura, sino de la existencia *real* de la misma entre los estudios del Instituto y de que, al terminarlos los alumnos, no tengan de ella ni aun esos lijeros (sic) conocimientos que se adquieren en cualquiera escuela regular de primeras letras.

Porque es preciso sobreponerse al dolor que ello nos produce y decirlo con enérgica franqueza; que estas llagas de los organismos sociales, como las de nuestro propio, no se curan tapujándolas con ligero paño para ocultar a la vista la repugnancia de su podredumbre, sino poniéndolas bien al descubierto para aplicarles el cauterio; el resultado de esta enseñanza de las asignaturas de matemáticas es completamente nulo o contraproducente.

Después de aprobadas estas asignaturas, los alumnos salen del Instituto, con alguna que otra excepción que no dejaría de presentarse aunque se suprimiesen del cuadro de las asignaturas las que consideramos, incapaces de echar la cuenta del importe de los objetos que se les ocurra comprar en una tienda, si para ello tuvieren que aplicar las cuatro operaciones fundamentales a números fraccionarios; incapaces de valuar la superficie o el volumen de su habitación y hasta sin idea o noción de las unidades adecuadas a tal medida; e incapaces de entender los tratados más elementales de la Física o las explicaciones de cualquier otro orden de conocimientos que presuponga los de aquellas ligeras nociones de matemáticas indispensables a toda persona de mediana educación.

Si por enseñanza se entiende alguna cosa más real y positiva que un formalismo cuya fatal rutina nos daría lugar a las más desconsoladoras reflexiones, podemos afirmar en absoluto que carecemos de la enseñanza de tales asignaturas; pero con una circunstancia que agrava el mal por modo poderoso; con la de la apariencia de lo contrario. Si el puñado de dinero importe de los derechos de matrícula de estas asignaturas fuese el único requisito oficialmente requerido para habilitarse, no descendería, por eso, la instrucción adquirida del nivel real en que hoy se encuentra y se evitaría, acaso en gran parte, aquella perversión del sentido académico que el formalismo arriba mencionado infiltra en el espíritu de la juventud haciéndola desconocer que lo verdaderamente importante es la adquisición de los conocimientos y que, sin esta adquisición, de nada sirve la asistencia a la clase, que no es un fin, sino un medio de aquellas adquisición, y ofreciéndola el ridículo espectáculo

de esas inverosímiles series de exámenes cuyo objetivo no parece ya el de aquilatar los conocimientos en quienes se descubre a las primeras palabras la más absoluta ignorancia en los rudimentos de la asignatura, sino el de invertir algunos minutos a manera de ejecutar como una ceremonia oficial o una simulación del cumplimiento del deber, entre palabras o proposiciones cuyo valor manifiestamente desconoce el examinando y el tormento que produce en el examinador de conciencia la idea de que exista un criterio bastante estúpido para entender que ha de deducirse el éxito del examen de la prisa o tono o corrección con que se reciten de memoria aquellas proposiciones o palabras sin valor ni significado alguno para aquel que las pronuncia.

Graves son, ciertamente, nuestras afirmaciones; pero más grave es todavía la verdad que ellas encierran; y por inverosímil que esta verdad parezca, medios bien eficaces tienen las autoridades académicas y los padres de familia de comprobar su exactitud, y aun nos permitimos, desde nuestro humilde puesto, encarecer altamente la conveniencia de aquella comprobación. La inspección de la enseñanza se encuentra organizada, y bien fácil es, en la gira de visitas a las cátedras de Física, de Fisiología y de todas las que presuponen algunos conocimientos de matemáticas, cerciorarse de si exageramos nosotros la ignorancia que en ellos se advierte. En cuanto a los Padres de familia o ciudadanos que se interesen en estos vitales problemas de la Instrucción pública de su patria, hemos de indicar que su presencia constante en los ejercicios académicos no sólo servirá a los fines de comprobación de que nos ocupamos, sino a otros intereses de la Instrucción, como no es difícil comprender, y de los cuales prescindimos ahora. Si esta intervención pública en los actos académicos fuese más frecuente, acaso la alarma producida por la publicidad de lo que acontece, por ejemplo, en los ejercicios de grado de Bachiller, hubiera ya realizado una parte de la reacción que procuramos. En cincuenta y uno de los cincuenta y cuatro últimos ejercicios de esta clase en que ha funcionado quien estas líneas escribe, ha hecho el mismo idénticas preguntas a los graduandos, con la sola variación de los datos numéricos. Estas preguntas han sido las siguientes: "¿Cuánto importan dos retales de tela, el uno de tres cuartas y media y el otro de dos tercias, a dos pesetas y veinticuatro céntimos la vara?" "Seis varas han costado cuatro duros y medio ¿a cómo sale la vara?" "¿Cuál es el tanto por ciento de tal cantidad, o cuanto importa la redención de un foro o renta anual de tanto, a tal tanto por ciento? Uno sólo, entre los cincuenta y uno, ha contestado regularmente a alguna de estas preguntas: los cincuenta restantes han salido del Instituto sin saber resolver estos problemas; muchos, con menos conocimientos que los exigidos para el ingreso; y alguno que, habiendo escrito el número *tres décimas*, que se le dictaba, con todas las letras de que se componen estas dos palabras, manifestaba profunda extrañeza de que se le indicase que, para el cálculo, debía escribirlo en cifras, porque no tenía la menor idea de que el número *tres décimas*, pudiese escribirse de otro modo que con sus once letras.

Y quien esto tenga por caso inusitado y extraño, sepa que, generalizada la ignorancia, ha llegado ya a producir la imposibilidad absoluta de la enseñan-

za en alguna facultad superior y la suspensión de las clases en alguna de las más importantes cátedras de nuestra facultad de Medicina. Entre las comunicaciones cambiadas con ocasión de estos lamentables incidentes, obra en el Rectorado de esta Universidad un oficio escrito el curso próximo pasado por el catedrático de la asignatura de la facultad de Medicina a que nos referimos que, entre otros curiosísimos datos, contiene los consignados en los siguientes párrafos del mismo.

"Tampoco este método me dio resultados; me convencí de que no comprendían el lenguaje del autor que leían."

"Visto esto, determinaré recurrir a otro procedimiento: dispuse que trajesen a la cátedra el libro por donde debían estudiar en su casa, y que leyesen la lección que habían de estudiar para hacerles yo comprender qué era lo que significaba lo que leían".

"Dos o tres días se presentaron sin libros todos los alumnos; el primer día lo atribuí a descuido y a la falta de interés y deseo de aprender; el segundo día sospeché, en el primer momento, si sería debido este descuido aparente a una confabulación para evitarse la molestia que quizá les causaría este método de enseñanza, por constituir una prueba irrefutable y persistente de la falta completa de preparación de los alumnos a quienes se aplica. Mas, por otra parte, la manera de presentarse los alumnos alejaba, desde luego, de la mente la idea de una confabulación. La observación atenta de las circunstancias en que estas coincidencias ocurrieron vino últimamente a hacerme comprender la causa que yo buscaba. Observé que cuando era necesario leer alguna cantidad decimal dejaba de leerla el alumno encargado de la lectura, o leía en voz más baja, tosiendo y como entre-dientes; como es natural, no fijé por completo mi atención en estos hasta que se repitió cierto número de veces; por último, de los tres o cuatro alumnos que tenía en la clase el último o uno de los últimos días, ninguno pudo leer la página 120 del Tratado de Fisiología de Beclard, porque trae el autor un cuadro de la composición química del jugo gástrico, en donde figuran cantidades decimales cuyo valor no han podido nombrar ni comprender. Entonces fue cuando pude ver claro por qué habían evitado estos alumnos los días anteriores verse en el caso de leer otro cuadro análogo en la página 83 del mismo autor referente a la composición de la saliva. De estos ejemplos pudiera citar muchos a V. E."

"Viniendo ahora, en vista de estos datos, a determinar concreta y finalmente la cuestión, debo manifestar a V. E. que, después de haber hecho todos los esfuerzos posibles de mi parte para enseñar a mis alumnos lo que necesitan saber, he adquirido la plena certidumbre de que ninguno de los diez alumnos matriculados en la asignatura de Fisiología, se halla, ni remotamente preparado para entender los tratados y las explicaciones sobre esta Ciencia."

"A fin de que V. E. pueda formarse una idea diré tan solo a V. E. que ninguno de los alumnos expresados sabe multiplicar ni dividir números concretos; que de los diez alumnos matriculados, he hallado ocho que no saben sumar ni restar quebrados ordinarios; que ninguno de los diez sabía, hasta

que se lo hice comprender con bastante trabajo, cuantos centímetros cúbicos tiene un decímetro cúbico; que todos afirmaban que 50 centímetros cúbicos es la mitad de un metro cúbico, porque 50 centímetros es la mitad de 100 centímetros cuadrados; que de los cuatro o cinco alumnos que se hallaban un día presentes en la clase, ninguno de ellos sabía leer una cantidad con dos cifras decimales, ni que fracción es de una unidad 20 céntimos, habiéndome valido de los ejemplos con "los perros chicos" para hacérselo entender. Otro día, ninguno de los cinco o seis alumnos que se hallaban en cátedra tenía la menor idea de la relación que existe entre el gramo y el centímetro cúbico de agua: digresión que vino al caso porque ninguno de los alumnos presentes comprendía que es lo que significa que el peso específico del jugo gástrico es de mil y tantos."

"Ninguno de los diez alumnos matriculados tiene la menor idea de la más ligeras nociones sobre el movimiento, ni aun aquellas que suelen traer los libros más elementales de la Física. Ninguno tiene idea, por ejemplo, del movimiento que produce el sonido, de cómo pasa la luz por una lente, y así de las demás partes de la Física. He hallado tres o cuatro alumnos, de cinco o seis presentes, que no comprendían qué quiere decir que la saliva tiene reacción alcalina. Otros tantos ignoraban la significación de la palabra saturación; saturado, saturar; y ninguno de los diez alumnos matriculados tiene idea de lo que es una grasa, una fécula y una materia albuminoidea."

Bien conocemos el juicio que estas nuestras líneas habrán de merecer a los que, viendo las cosas por su aspecto exterior, se pagan más de cierto linaje de conveniencias que aquellas más altas, que afectan, verdaderamente, al fondo y a la médula de la Instrucción; no se nos oculta ninguno de los acres reproches con que habrá de murmurarnos quien, bien hallado por ignorancia, o por malicia, o por ambas cosas, con lo presente, se encuentre molestado con el lenguaje de la verdad y acuse al nuestro de indiscreto y, acaso, de indigno de un Catedrático. Pero nosotros tenemos otra idea que ese tal, si es que lo hubiere, de la dignidad del catedrático. Para nosotros no es indigno el Catedráticos que lanza un agudo quejido del dolor que le producen las heridas de la institución a que sirve, con el fin de denunciarlas a los Poderes públicos y a la Sociedad para que unos y otra acudan a restañarlas. Para nosotros el indigno sería, no el catedrático que lanza, en el quejido mencionado, una denuncia tan impersonal e inofensiva como la nuestra; sino el que lanzarse determinada y arteramente contra un compañero, y a los impulsos de mezquinas y reprobadas pasiones, alguna tan torpe y calumniosa impostura, que su conducta hubiese sido unánimemente calificada de infame por la conciencia de los hombres honrados y estuviese llamada a serlo de criminal por los tribunales de justicia; indigno sería el catedrático que hubiese pasado su vida académica entera, o una buena parte de ella, ofreciendo a los alumnos el edificante ejemplo de ocultarse con ellos en ageno (sic) y disimulado domicilio para mejor buscar la ley que prohíbe recibir el dinero que, so pretexto de honorarios de pasantías, entregan los examinandos al Profesor que ha de juzgarlos; indigno sería el catedrático que no tuviese más conciencia ni criterio en los exámenes, que los respetos de los caciques pudientes, llenan-

do un contingente arbitrario de suspensos que los infelices que careciesen de influencia y aprobando a los ignorantes que la tuvieren con alegaciones y pretextos impertinentes y hasta con los de las condiciones personales y generosidades de sus padres; indigno sería el catedrático que avergonzase a la clase a que perteneciese escribiendo folletos o publicaciones que revelasen tal ridiculez y tal ignorancia de su propia asignatura que, a tratarse de materias cuyos desatinos pudiesen ser apreciados por la generalidad de las gentes con aquella facilidad con que lo son los que presumen de composiciones poéticas, y a no pasar, por consiguiente, más desapercibidos que los de aquellos Profesores poetastros cuyos versos llevaron aparejada consigo su inmediata destitución, debieran ser objeto de un expediente de incompetencia; indigno sería, por fin, el catedrático que tuviese la desgracia de convertir su cátedra en una escuela de palabras mal sonantes y soeces adonde no fuesen los alumnos sino a contestar a los brutales puñetazos, bofetadas e insultos que el Profesor les infiriese con los mil recursos deberlas, tacos, gritos y desorden que jamás les falta a los muchachos en contra de un catedrático desprestigiado.

He aquí, ahora, con su numeración correspondiente, el



PROGRAMA DE GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA

(Índice del Texto, A. Moya)

Lecciones.

1. Propiedades de la línea recta.
2. Rectas perpendiculares y oblicuas.
3. Rectas paralelas.
4. Rectas proporcionales.
5. Rectas transversales.
6. Propiedades de la circunferencia
7. Tangencias de rectas y circunferencias
8. Rectas perpendiculares, oblicuas y paralelas en la circunferencia.
9. Medida de ángulos.
10. Rectas proporcionales en la circunferencia.
11. Triángulos.

12. Cuadriláteros.
13. Polígonos en general.
14. Áreas de polígonos.
15. Comparación de las áreas de los polígonos.
16. División de áreas.
17. Propiedades del círculo.
18. Polígonos regulares en el círculo.
19. Medida de la circunferencia.
20. Áreas circulares.
21. Propiedades de la recta y el plano.
22. Rectas perpendiculares, oblicuas y paralelas al plano.
23. Planos paralelos.
24. Ángulos diedros.
25. Planos perpendiculares.
26. Ángulos poliedros.
27. Superficies curvas en general.
28. Superficies cónicas de revolución.
29. Superficies cilíndricas de revolución.
30. Superficie esférica.
31. Triángulos esféricos.
32. Pirámides.
33. Prismas.
- Áreas y volúmenes de los poliedros.
34. Semejanza y simetría de los poliedros.
35. Cono.
36. Cilindro.
37. Esfera.
38. Representación algebraica de las líneas trigonométricas.
39. Fórmulas trigonométricas fundamentales.
40. Fórmulas trigonométricas derivadas.
41. Construcción de las tablas trigonométricas.

- 42. Uso de las tablas.
- 43. Relación entre los lados y los ángulos de los triángulos rectángulos.
- 44. Resolución de los triángulos rectángulos.
- 45. Resolución de los triángulos oblicuángulos.

Santiago 14 de septiembre de 1888

Teodoro Varela



Novas

CATALUNYA: Á VANGARDA DA EDUCACIÓN

Hai xa tres décadas, estando en Barcelona e na casa de Jaume Carbonell, mostroume este unha breve monografía histórica sobre a historia escolar catalana durante o primeiro tercio ou un chisco máis do século XX que se titulaba exactamente así, pero en catalán. Unha peza tras doutra, unha monografía de investigación histórica por riba da outra dende aquela e ata o presente viñeron, en efecto, dar conta de aquel desenvolvemento escolar e pedagógico vivido en Cataluña, entre medias de deficiencias diversas que tamén as había. Hoxe, o panorama da historiografía escolar catalana é, así, brillante e, alén da seriedade e do rigor no estudo, hai tamén algún interese crítico e inteligente pola plasmación editorial cuidada e atractiva tamén a vista; para que a lectura entre polos ollos, coa convicción de que a memoria é necesaria para dar fortaleza á construción colectiva e democrática do presente. Nesta produción académica e editorial veñen participando diversas persoas e institucións; entre as persoas, imos citar dous nomes necesarios, Josep González Agapito e Salomó Marqués Sureda; entre as institucións, a propia Generalitat.

Sirvan estes antecedentes para nos referir agora a tres libros sobre o profesorado da República en Cataluña e o renacemento da renovación pedagóxica durante o franquismo, elaborados por Raimon Portell e Salomó Marqués; libros de

expléndida materia histórica, de cuidadísima presentación édita e de alta difusión, rompendo os muros “invisibles” dos textos elaborados no interior das comunidades universitarias¹

Case 200 páxinas para falarnos das realidades e dos proxectos, das experiencias e das iniciativas políticas emprendidas no tempo da IIª República e do goberno da Generalitat, nunha Cataluña na que se editan novos libros de texto construídos en catalán, onde se celebran Escolas d’Estiu, onde se emprenden medidas para a cualificación da acción educativa; unha Cataluña que acolle a Montessori, que recibe a Decroly, a Freinet,...; unha terra con múltiples iniciativas de renovación dende o comezo do século e antes, entre *noucentisme* e racionalismo ferrerista, con experiencias socialistas, cos *batecs* freinetistas, co Patronato escolar barcelonés, con profesores e investigadores coñecedores da pedagogía experimental internacional e participantes no movemento internacional da Escola Nova...; unha vangarda paralizada polo nacional-catolicismo a partir de 1939. Fermosas páxinas de texto. E extraordinarias páxinas no libro de imaxes.

Na terceira e máis recente das obras reconstrúense algunhas das máis tristes páxinas vividas polos ensinantes exilados e logo internados nos campos de concentración en Francia, antes de pasar revista á escola nacional-católica en Cataluña durante os anos de ferro de franquismo, con escolas de miseria e depuración, ás veces sorteadas polos “petits mira-

¹ PORTELL, R., MARQUÉS, S., *Els mestres de la República*, Badalona, Ara Llibres, 2006; *Els mestres de la República en imatges*, Badalona, Ara Llibres, 2007; *Mare de Déu, quina escola! Els mestres contra Franco*, Ara Llibres, 2008.

cles”(pp. 95-98), para dar paso e recoñecemento a Artur Martorell, Alexandre e Jordi Galí, M^a Teresa Codina, M^a Antonia Canals, Marta Mata, Enric Lluch, Rosa Sensat, Cavall Fort, Abacus, e tanta cousa que foi nacendo: editoriais, xorna-

das, publicacións...,ata ir asentando os piares da renovación pedagóxica dos pasados anos setenta.

Antón Costa Rico

CLASES POPULARES E CULTURA ESCOLAR

Ese é o título do relatório presentado polo noso compañeiro Narciso de Gabriel nun ciclo de conferencias celebrado no 2006 en El Puerto de Santa María e publicadas en libro no 2007 baixo a denominación de *La escuela y sus escenarios*. Título interesantísimo de por si o da conferencia de Narciso. Porque abre o abano de discusión epistemolóxica sobre o que hoxe podemos entender por *popular* no noso país, no primeiro mundo e no terceiro mundo –mundos distintos, separados por outros mundos- e pon sobre a táboa o tema tan de moda entre os historiadores da educación -¡do primeiro mundo!- da historia *cultural* da educación.

Pero, que é iso de historia *cultural* da educación? Sen dúbida pódese e débese falar da *cultura escolar* ou da *cultura educativa*, pero eu non lle vexo sentido a falar dunha historia *cultural* da educación. A historia *social* da educación si o ten hoxe. Trátase da historia que deberán ter sempre en conta os futuros educadores e educadoras sociais se queren estar na vangarda da súa profesión, como diría Albert Einstein. Pero o de historia *cultural* para disfrazar a historia *social* da educación, tan “de moda” ata hai pouco tempo, non me

cadra. O que compre, o que sempre cumpriu e cumprirá é falar de historia *total* ou *global* da educación, como diría o mestre de historiadores Pierre Vilar. Historia da educación, historia do ensino, historia da escola *tout court* e sen máis. Sexamos serios e deixémonos de pedanterías e de mercadotecnia.

Porque pura pedantería e mala mercadotecnia son algúns dos traballos que aparecen nese libro-resumo-actas-papeis do Puerto de Santa María. En vez de constatar por onde andan as investigacións dos demais, os historiadores deberían reparar máis en comprobar cara onde camiña a educación, a escola e o mundo. Deberían coller o touro polos cornos e denunciar aos inimigos visibles e tamén aos inimigos embozados da educación e da escola. E, consecuentemente, deberían deixar de contemplarse o embigo dunha vez por todas.

Pero algunha cousa española, italiana e portuguesa si que hai nese libro do Puerto. Ademais, naturalmente, do estupendo traballo de Narciso, que fala con moita intención de *clases populares* e de *cultura popular*.

H.B.

LLORCA Y GARCÍA, A., *Comunidades Familiares de Educación. Un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil, con estudo introdutorio de M^a M. del Pozo*; Octaedro, Barcelona, 211 pp.

Ángel Llorca foi, sen dúbida, unha das figuras máis representativas entre o profesorado primario español do tempo da II^a República. Alicantino, nado en 1866, e logo de comezar o seu exercicio docente en 1889 e de cursar o Grao Superior e Normal na Escola Normal Central de Mestres en Madrid, en 1913, pasou a ser en 1916 profesor —e ben pronto o Director— do novo Colexio Graduado Cervantes, que será convertido baixo a súa batuta nunha das mellores manifestacións do ideario e das metodoloxías da Escola Nova. Ángel Llorca que é, de partida, sobre todo un rexeneracionista costista, irá sentindo aos poucos as influencias da ILE e de Cossío, da Liga de Educación Política impulsada por Ortega, e asumindo tamén posicións escolanovistas e outras de orientación socialista, ao longo dun exercicio que no Cervantes chegou a 1936, cando colleu o retiro. O Cervantes foi, por veces, un centro experimental, un centro-modelo sempre, e igualmente un centro de formación teórico-práctico de profesores, como expón con rigor a profesora M^a del Mar del Pozo no seu texto “Las fundaciones de Ángel Llorca” (pp. 15-152), como antecedente do propio texto de Llorca “Comunidades Familiares de Educación” (pp. 153-210). Llorca, nos anos 1921 e 1922 viaxa por Europa para coñecer experiencias pedagóxicas de Francia, Bélxica e Suíza; no 1924 participa no Congreso de Educación Obreira de Oxford; no 1925, no Congreso das Escolas Novas de Heidelberg; escribe na *Revista de Pedagogía*, en *La Escuela Moderna*, en *El Socialista*, en *El Sol*, en

Escuelas de España, e mesmo vai adquirindo unha apreciable sona, que se traduce nas cada vez máis frecuentes visitas de profesores ao Cervantes, a través de cursos de formación, ou para comprobación de cómo alí vive unha Escola Nova pública, de modo innovador e modélico, como tamén é o caso complementario do colexio “Príncipe de Asturias”; Sluys, Bovet e Claparède, entre outros, acudiron a visitar o centro.

En xullo de 1936 viña a xubilación para Llorca, pero o inicio da Guerra Civil modificou esta circunstancia, ao encomendárse-lle a organización dunha residencia infantil —con internado— no Cervantes; unha experiencia que en decembro emigra a Valencia, para recalar finalmente en El Perelló, onde Llorca puxo en marcha un considerable ensaio de colonias escolares, por el chamadas Comunidades Familiares de Educación, nas que se sentían referencias ao método de proxectos, ao Plan Dalton, ao *self-government*, e sobre as que falou en 1937 en Xenebra, na IV Conferencia Internacional de Instrución Pública, como representante gubernamental republicano, e sobre as que escribiu o documento que aquí se edita; un documento, onde se presentan as finalidades, o modo de organización e as súas perspectivas educativas.

Entre o profesorado do Cervantes, cooptado desde a dirección, estiveron tamén as profesoras ligadas a Galicia Regina Lago e Justa Freire. Ángel Llorca, que morrería en 1942, aínda foi sometido a proceso de depuración en 1940, a pesar de estar xubilado, facendo notar o seu explícito ideario republicano.

Antón Costa Rico

NOVAS REFERENCIAS DO BRASIL

LEVY BENCOSTTA, M. (Org.), *Culturas escolares, saberes e prácticas educativas. Itinerarios históricos*, Cortéz, Sao Paulo, 2007, ISBN: 978-85-249-1245-0.

Un texto que, con prefacio da profesora Diana G. Vidal, reúne as conferencias presentadas no “II Seminario de Pesquisa sobre cultura escolar; perspectivas históricas”, celebrado no Paraná en 2005. Os textos, que toman en consideración a conceptualización de D. Julia sobre a “cultura escolar”, a perspectiva de “campo” de Bourdieu, e o concepto de “apropiación” (Certeau), afrontan o debate epistemolóxico que todo o anterior suscita, arredor de cinco vertentes examinadas (a lectura e a escrita, a arquitectura escolar, a cultura material, os suxeitos e a organización curricular), poñendo de relevo, en particular, o hiato entre os patróns prescritos e os usos manifestados, o que evidencia a complexidade da relación entre os obxectos culturais e os seus usos.

Faise isto a través dun percorrido de 15 aportacións, arredor das que faremos algunhas mencións: Marta Chagas de Carvalho analiza contidos e usos da Biblioteca Pedagóxica Francesa chegada á Escola Normal de São Paulo en 1882, e que será a célula inicial da biblioteca deste centro; outra das aportacións, escolle a *Revista do Ensino* de Río Grande do Sul e estuda a iconografía da cultura escolar, a través das capas e contracapas da publicación (un arquivo de memoria de prácticas educativas), deixando entrever fragmentos de prácticas e saberes; analízanse cadernos de profesores de planificación de clases; Levy

Bencostta estuda a pegada deixada en São Paulo por arquitectos escolares con formación internacional; Rosa Fátima co seu balance histórico da cultura material escolar examina e da significado a distintos artefactos materiais incorporados polas escolas ao longo do tempo, ao servizo da racionalización do ensino; Luciano Mendes repara nos sentidos e significados da escolarización, abrindo unha reflexión sobre esta cuestión na historiografía educativa brasileira, advertindo contra o abuso dos lugares comúns e contra a “importación” simplista da “historia cultural” francesa; Gondra introdúcese na constitución histórica e cultural, e non só biolóxica, das idades e períodos da infancia; Helena Pimenta repara no ollar e nos dispositivos médicos para producir un coñecemento científico sobre a infancia no Brasil; Taborda de Oliveira revisa algunhas das prácticas escolares primarias que permitiron a consolidación das concretas disciplinas escolares; Tesa Valdemarín trae un programa de investigación sobre os manuais didácticos desde o concepto de “cultura escolar”; introdúcense as entrevistas a profesores como posibilidade de investigación sobre a historia das disciplinas escolares; revísase o discurso de Dewey; e Clarice Nunes analiza o impacto e a relevancia da autoría feminina na construción da contemporaneidade pedagóxica brasileira.

Un conxunto de perspectivas de análise que permiten comprender máis axustadamente as relacións que a escola establece coa sociedade, e as formas como elas insitúen o seu funcionamento.

Antón Costa

GONÇALVES VIDAL, D., *Culturas escolares. Estudo sobre praticas de leitura e escrita na escola pública primaria (Brasil e França, final do século XIX)*, Autores Associados, Campinas, 2005; ISBN: 85-7496-131-0.

Tres ensaios ben delimitados e interconectados compoñen esta monografía arredor da cultura e das prácticas escolares; unha reflexión epistemolóxica arredor de varias categorías moi ligadas á orientación da historia cultural do social, que son parcialmente retomadas nos dous ensaios posteriores, para poder dar intelixibilidade aos contidos de varios concretos feitos relacionados coa educación brasileira; esta é a proposta e o exercicio historiográfico que con lucidez desenvolve aquí a historiadora brasileira Diana Gonçalves.

O primeiro dos ensaios aborda, sobre todo, a construción e as posibilidades da categoría “cultura/s escolar/es”, traendo a escea a autores franceses, aos españois Escolano e Viñao, e a varios portugueses, e mesmo a elaboración, ou parcial reelaboración brasileira. De modo similar, tamén as categorías “prácticas escolares”, “forma escolar”, “gramática escolar”, “estratexias e tácticas de apropiación”, “circulación de saberes” e “mediación cultural”, observadas desde a dialéctica estruturalismo-postestruturalismo, son sometidas a unha crítica observación historiográfica, ao tempo que se vai dando conta da continua elaboración propia no transcurso de varios anos de investigación, nos que a autora procurou “ir refinando o seu olhar” histórico, como pon de relevo co exercicio sobre as prácticas do ensino da escrita realizado coa investigadora arxentina Silvina Guirtz, ou con aqueloutro que permitiu distinguir dous modelos de escolarización (Río de Janeiro, São Paulo), onde se pensaría non haber distinción.

Outras calas sobre circulación de materiais, métodos, libros e persoas no campo educativo permitíronlle, igualmente, aplicar algunhas das anteriores categorías (apropiación, mediadores culturais) ás posibles influencias francesas e norteamericanas sobre a educación brasileira.

O segundo dos ensaios analiza o libro de lectura *Contos Infantís* que editado en São Paulo, foi libro de lectura por máis de trinta anos desde 1894, facendo notar que as súas autoras, mestras, se inspiraran e mesmo traduciran e adaptaran abondosas páxinas dun orixinal francés anterior. A análise deste orixinal francés e do texto brasileiro permítelle facer indagacións sobre a circulación e a apropiación dun libro escolar, percibir aspectos da cultura escolar primaria do período e evidenciar as representacións que os dous textos producen sobre a infancia e a escola.

O terceiro dos ensaios, en relación coa escrita escolar decimonómica e as súas similitudes e diferencias entre Franza e Brasil, afronta o eco dunha posible innovación, a escrita estenográfica, e como esta fracasa, fronte á escrita fonética, e os rasgos que isto presentou en cada un dos países.

Antón Costa

GONÇALVES VIDAL, D. (Org.), *Educação e Reforma. O Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*, Argumentum, Belo Horizonte, 2008; ISBN: 978-85-98885-29-2.

Este ensaio colectivo pretende conectar poder político, reformas sociais e reformas educativas no Río de Janeiro na segunda década do século XX. Fai discorrer conectadas as dúas reformas, articulando o *grande* da cidade e a *pequenez* de cada

habitante, tal como sinala na súa presentación de acento foucaultiano, José G. Gondra, desde un poder (político) que pretende ser “discreto, repartido e funcionando en rede”. Pretende, ademais, dar conta e ser un rexistro auto-avaliativo do recorrido de investigación, seguido por un grupo de investigadoras brasileiras de historia da educación fundado en 1996, o NIEPHE¹, desde as súas dinámicas iniciais ata os seus máis recentes desafíos ao suxerir un programa de pesquisa asociado a iniciativas nacionais e internacionais.

Como consecuencia dos traballos do grupo, iniciado en 1996 co estudo da reforma educativa carioca impulsada por Fernando de Azevedo, a cargo de Diana Gonçalves, o NIEPHE foi perfilando o seu referencial teórico-metodolóxico, sobre a base da “historia cultural do social” e as súas máis privilexiadas categorías de análise: a cultura escolar, as prácticas escolares e as estratexias de escolarización, conformando un gran proxecto, “As múltiples estratexias de escolarización do social en São Paulo (1770-1970). Cultura e prácticas escolares”, con dúas liñas, unha sobre escolarización da infancia, e outra sobre a escolarización da adolescencia e dos adultos, para percibir mellor “como a escolarización elemental foi sendo (re)inventada no período polos varios grupos sociais, expresando diferentes arelas e exhibindo diversas tensións sociais”; un proxecto e unhas liñas de desenvolvemento que propiciaron o nacemento de foros de discusión e seminarios cos alumnos de iniciación científica, de mestrado, de doutorado e de post-doutorado, dando lugar a diversos traballos de investigación formalizados, plasmados de seguido na difusión de resulta-

dos, na disponibilización virtual de datos e documentos, na docencia e no establecemento de relacións científicas con Arxentina, con Portugal e con Galicia.

A perspectiva da “cultura escolar” (D. Julia, Chervel, e outros) fai da escola un lugar activo, deixando de ser un mero porto de chegada de normas e de recepción de innovacións, e os que nelas están convértese en actores, que se apropián de formulacións e que poden innovar, e por iso as prácticas non son aplicación de prescricións modelizadas, senón o froito de mestizaxes e de hibridacións, dando lugar a múltiples maneiras de facer escola e a distintas estratexias de escolarización.

Algunhas destas cuestións son motivo de atención de estudo nunha cidade, o Río, receptora de catro millóns de estranxeiros entre 1884 e 1939.

A acción política desempeñada pola Dirección Xeral de Instrución Pública, baixo Azevedo (1927-1930), vista a través da prensa, con atención particular aos enunciados “reformistas”; a escolarización profesional dos saberes domésticos e as representacións do feminismo; a fotografía oficial e xornalística “que constrúe imaxes da reforma querida”; o exame dos tempos escolares, das distintas representacións existentes sobre eles e das propostas de reforma que se consideran máis adecuadas, así como a cuestión da acción preventiva na infancia e das intervencións xurídicas que isto provoca, conforman algúns dos asuntos refrexados nesta monografía como exemplo da produtividade e laboriosidade dun grupo de investigación universitaria.

Antón Costa

¹ www.usp.br/niephe

LOURO FELGUEIRAS, M. (Org.), *VII Congreso Luso-Brasileiro de História da Educação. Cultura Escolar, Migrações e Cidadanía*, Libro de Resumos, Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ANPED (Brasil), Porto, 2008, 560 pp.

No pasado mes de xuño celebrouse na Facultade de Ciencias da Educación do Porto o VII Congreso Luso-Brasileiro de Historia da Educación, un extraordinario punto de encontro científico, con máis de 800 participantes, sendo 700 deles brasileiros, á súa vez procedentes na súa metade do sudoeste, o das maiores concentracións urbanas.

No Congreso presentáronse algo máis de 700 comunicacións, despois de ser desbotadas unhas mil máis polo Comité Científico, composto por investigadoras e investigadores das dúas bandas do Atlántico, ocupando no conxunto un forte protagonismo a cuestión dos intercambios pedagóxicos entre a Europa e o Brasil, entrevistas mediante as categorías da circulación de saberes, a cultura escolar, a apropiación, os mediadores e a mestizaxe cultural.

Para facilitar a ordenación desta intensa participación académica foron agrupados os textos presentados en torno a oito eixos temáticos:

- 1.- Circulación de ideas, discursos e modelos educativos.
- 2.- Currículo. Prácticas educativas e cotidiano escolar.
- 3.- Infancia, xénero e familia.
- 4.- Inclusión, xénero e etnia.
- 5.- Formación, identidades e profesión docente.

6.- Institucións educativas e cultura material escolar.

7.- Políticas educativas e cidadanía.

8.- Historiografía, métodos, fontes e museoloxía.

Sendo os eixos 1, 5, 6 e 2 os que contaron cun maior número de comunicacións; estas, en moitos casos, foron presentadas como “mesas coordinadas”, como unha adecuada fórmula organizativa, contando tamén o Congreso con dúas conferencias plenarias, inicial e final, que neste caso impartiu o profesor Vicente Peña, sobre os emigrantes e a creación de escolas.

Tomando constancia do importante número de portugueses que emigraron a Brasil (sobre todo do Norte), sendo portadores culturais, o eixo 1 acolleu numerosas aportacións sobre a circulación de ideas educativas. Manuais escolares, prensa e revistas, realizacións, relatos de viaxe, representacións de ideas e concepcións, imaxinarios presentes nos libros de texto, presenza de innovacións e o seu acollemento, circulación de libros escolares entre Portugal e Brasil e viceversa...

No amplo abano de asuntos atopamos diversas prácticas e cotidianos escolares tamén analizados; a cuestión de xénero e a escolarización; as imaxes e os modelos sobre a profesión docente; diversos estudos de patrimonio escolar; e mostras de loitas e de estratexias pedagóxicas populares. Sen faltar tampouco as aportacións relacionadas coa epistemoloxía e a metodoloxía da investigación histórico-educativa.

A variedade temática foi, pois, extraordinaria, e dela sinalamos algúns asuntos a sumar ao que vimos de dicir: españois e portugueses na educación libertaria brasileira, a influencia educativa xermánica no

Brasil, a Educación Nova, os protestantes e a educación brasileira, as pegadas do positivismo, a adaptación da *Sociologie et Éducation* de Durkheim para a publicación no Brasil, De Amicis no Brasil, currículos e identidades, innovacións didácticas e a súa apropiación e circulación, discursos sobre a sexualidade e a saúde infantil, narrativas de escolarización, memorias de profesores, estratexias civilizatorias, ... Un amplo escenario, pois, para presentar, sobre todo, un sorprendente e dinámico Brasil.

Antón Costa Rico

SOARES INACIO, M., MENDES DE FARIA FILHO et alii, *Escola, Política e Cultura: a instrução elemental nos anos iniciais do império brasileiro*, Argumentum, Belo Horizonte, 2006, ISBN: 85-98885-08-8.

O presente texto, resultado de investigación sobre os procesos de escolarización e sobre as representacións sociais da escola en Minas Gerais desde a óptica da historia cultural, procura demostrar a tese de que as experiencias de utilización do método lancasteriano tiveron alí un papel fundamental nos procesos de escolarización decimonómicos.

Ante a tarefa de estender a instrución, as discusións sobre os métodos de ensino figuraron entre os asuntos máis importantes na organización do ensino público. En 1826 abriu a primeira das escolas rexidas polo ensino mutuo, sendo o sistema difundido pola prensa. Esta metodoloxía conformábase como unha estratexia fundamental para a institucionalización do ensino.

O texto pasa revista, así, a actuación dos órganos administrativos da provincia

de Minas entre 1825 e 1835, analizándose tamén como a apropiación das prescricións metodolóxicas lancasterianas por parte dos profesores “contribuíron para a introdución e a consolidación dunha forma escolar de transmisión do coñecemento”. Tamén se pón de relevo como os discursos sobre a instrución pública “producen” a idea de ser a Escola Normal a única institución capaz de formar os futuros profesores.

Antón Costa Rico

SOUZA BICCAS, M. de, *O impresso como estratégia de formação. Revista de Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*, Argumentum, Belo Horizonte, 2008; ISBN: 978-85-98885-27-8.

Cunha presentación da profesora Marta Chagas de Carvalho, o presente texto examina a *Revista do Ensino* (160 números dos 175 publicados); isto é, un impreso revisado lucidamente como obxecto cultural e como un produto de estratexias editoriais articuladas nunha situación de reforma escolar:

1.- Un dispositivo modelizador de prácticas de lectura,

2.- Unha estratexia para a formación de profesores e para a difusión de novos modelos.

3.- Tocantes ao impreso en si, abórdanse os aspectos relacionados coa produción, a circulación e a distribución da Revista;

Sinala a investigadora que a materialidade, tomada en consideración desde o propio formato, condiciona e ordena a percepción do lector, propóndolle modos e

procedementos para apropiarse das informacións nun sentido determinado, desde uns certos principios que “governan a orde do discurso”, e que orientan a lectura.

A publicación, recordemos editada entre 1925 e 1940, procura mesmo modelar a percepción dos lectores e instaura “visibilidades, lexibilidades e intelixibilidades”; isto é, constrúe unha produción de “sentidos lexítimos”, contribuíndo a conformar o “campo pedagóxico” (Bordieu).

Desde esta perspectiva, Marilane Biccás analiza esta Revista e o seu uso para a formación dos profesores, poñendo atención particular nas prácticas de lectura que foran prescritas e incentivadas polos editores (a Administración), o que retraduce, a ollos da investigadora, a representación do profesor-lector que tiñan os editores, e a representación dos profesores pretendidos.

Interesante monografía, pois.

Antón Costa Rico

PORTO UCHA, Anxo Serafín, *Mestras e mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras accións represivas e estudo por concellos no sur da provincia* (1936-1942), Ponteareas, Edicións Alén Miño, 2008, 264 páxs.

Anxo Serafín Porto Ucha, profesor da Universidade de Santiago, é un dos valores máis notables da investigación histórico-educativa en Galicia. Coñecino moi a finais da década de 1970, cando os dous andabamos á procura de materiais para as nosas respectivas teses de doutoramento e coincidimos na biblioteca do Mosteiro de Poio, na do Museo de Pontevedra, tan rica en fondos hemerográficos, ou no Arquivo

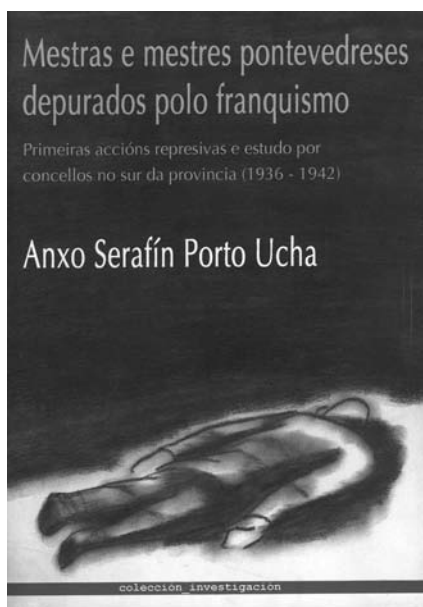
Histórico Universitario de Santiago, que conserva documentos imprescindibles para reconstruír a historia do sistema escolar en Galicia.

Logo percorreríamos xuntos (acompañados de Herminio, Antón, Cid, Vicente, Carmen Benso, Carmen Pereira, Uxío, máis tarde Luis e Loli e algún que outro acompañante ocasional) unha boa parte da xeografía española e portuguesa para asistir aos Coloquios de Historia da Educación e aos Encontros Ibéricos, seguindo moitas veces itinerarios rocambolescos trazados ao chou. [Porto deixábase levar, aínda que ás veces torcía o bigote. Como aquel día que quería parar en Albacete para mercar unha navalla. Finalmente mercámola en Pobra de Sanabria, e só daquela o bigote retornou á súa posición natural.]

E descubrín unha persoa entrañable e un narrador espléndido. Os seus contos son inesquecibles. Non só polo que di, senón tamén, e sobre todo, por como o di: a súa expresión facial é tan importante como a súa ben medida e modulada palabra. Como antolóxicas son moitas das anécdotas que protagonizou con Cid, e máis adiante con Luis, o seu compañeiro definitivo de cuarto cando chegaba a noite e había que buscar pousada. [E coa noite chegaba o búfalo...]

Pero debo ocuparme aquí da súa escrita máis que da súa palabra. Unha escrita precisa e axustada ao guiño das sucesivas investigacións que acometeu, reflectidas en publicacións como *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia* (Sada, Edicións do Castro, 1986), libro que coñecerá unha segunda e renovada edición (*La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*, 2005), *A Escola Normal de Pontevedra (1845-1940)* (Santiago, Universidade de Santiago de Compostela,

1994), *A Escola Normal de Santiago de Compostela. De Escola Normal Superior a escola Universitaria, 1849-1996* (Santiago, Universidade de Santiago de Compostela, 2000) e *Historias de vida. O maxisterio pontevedrés na II República, Guerra Civil e Franquismo* (Ponteareas, Edicións Alén Miño, 2003). A estas publicacións súmanse outras moitas en libros colectivos, actas de congresos e revistas, sen irmos mais lonxe na que os lectores teñen nas súas mans.



Hoxe sorpréndenos cunha nova achega historiográfica, que promete ampliar nun futuro próximo. Trátase dun estudo sobre a represión do maxisterio pontevedrés nos primeiros anos do franquismo. Porto confesa de entrada a súa sintonía cos represaliados e as “fortes motivacións persoais” (páx. 17) para realizar este laborioso traballo. Non busca culpables, senón describir e comprender a dinámica da represión, e sobre todo dignificar a memoria dos centos

de mestres e mestras que foron humillados e sancionados, cando non asasinados.

Para levar a cabo a investigación empregou a materiais de procedencia diversa. Fontes de arquivo, como as custodiadas no Universitario de Santiago ou no Xeral da Administración (Alcalá de Henares), ás que se suman as fornecidas polas familias dos represaliados. A lexislación da época, sobre todo a que regulaba o proceso de depuración. Os boletíns oficiais do Estado e da provincia de Pontevedra, cuxo seguimento sistemático fixo posible identificar a cada un dos sancionados. Fontes iconográficas, que lle permitiron recuperar a imaxe dunha boa parte dos protagonistas desta historia. E fontes orais, que dan vida a esas vidas que alguén pretendeu converter en infames e que hoxe a historiografía quere dignificar. As fontes complementanse cunha ampla bibliografía, que se invoca coa honestidade e xenerosidade a que nos ten acostumados o autor. “Seguimos sendo fieis á afirmación documentada” (páx. 20), advirte.

O libro, que se abre cun limiar de Xosé Manuel Beiras, organízase en dúas partes, a primeira das cales se compón de tres capítulos. No primeiro faise unha breve presentación do modelo educativo republicano —con especial referencia ás Misións Pedagóxicas—, pois, como é ben sabido, o franquismo definírase por oposición aos ideais e das realizacións da II República: catolicismo fronte a laicismo, nacionalismo español excluyente e abafante fronte a un certo recoñecemento do carácter plurinacional do Estado e autarquía pedagóxica —tradición pedagóxica “netamente española”— fronte ás innovacións procedentes do estranxeiro. O segundo capítulo trata sobre o marco normativo e institucional da depuración: regulación legal do proceso e

entidades encargadas de conducilo. No terceiro faise unha presentación global dos resultados deste proceso na provincia de Pontevedra.

O 1 de setembro de 1936, o gobernador civil de Pontevedra, Ricardo Macarrón, por delegación do reitor da Universidade de Santiago, e unha vez revisados os informes emitidos polos alcaldes, publica unha resolución no Boletín Oficial da provincia separando provisoriamente das súas escolas a 336 mestres e 90 mestrás, aos que se unirán 7 mestres e 5 mestrás noutra resolución aparecida o día 12 deste mesmo mes. Ascendían os separados a 438, “aproximadamente unha cuarta parte do maxisterio” provincial (páx. 59). Urxía tomar medidas, pois era evidente, advertía o gobernador, que o comportamento profesional de moitos mestres, a súa falta de respecto pola moral cristiá e as súas actividades político-sociais “contribuíron con punible eficacia a fomentar o estado caótico e anárquico do país” (páx. 59). Algúns dos separados eran irrecuperables para o novo réxime, mais outros poderían volver ás escolas, unha vez que se comprobase, máis de vagar, a súa capacidade, celo e orientación ideolóxica. Xa que non había tempo para demostrar a súa culpabilidade, deberían ser eles quen puxesen de manifesto a súa inocencia. Así funcionaban daquela as cousas.

O proceso de depuración foi masivo, pois afectou a máis de 1.850 mestres e mestrás, segundo cómputos provisorios de Porto, que conseguiu, coa tenacidade que o caracteriza, seguir a pista de 1.802 entre 1937 e 1942, a maior parte foron depurados en 1937 (1.082). As resolucións ditas supuxeron, sen entrarmos en moitas especificacións, a separación do servizo de 100 (5,55%), o traslado de 227 (12,59%), a inhabilitación para cargos

directivos e de confianza de 179 (9,93%) e a confirmación nos seus cargos ou destinos da maior parte dos restantes. Entre os sancionados predominaban amplamente os homes sobre as mulleres, tanto en valores absolutos como relativos. Os máis deles foran suspendidos de emprego e soldo en 1936: “Moi poucos dos sancionados en 1936 quedaron confirmados máis tarde nos seus cargos con todos os pronunciamientos favorábeis” (páx. 217).

Aos sancionados debemos engadir os fusilados e “paseados”, dos que o libro nos ofrece 27 fichas individuais, acompañadas moitas delas da correspondente fotografía, e unha colectiva e aberta: “Outros”. Son outras tantas derradeiras e tráxicas leccións do maxisterio pontevedrés.

Pero ademais das sancións e das mortes, o maxisterio republicano viuse sometido ao que Porto gusta denominar “o exilio interior”: “o cárcere, a clandestinidade política, os traslados, o silencio e o olvido, o rexeitamento dos demais, o desengano, a culpabilidade, a espera, a penuria económica, a non posibilidade de acceso á escola, o exilio dos amigos, da cultura, a negación da escrita, o exilio da familia ou incluso a non renuncia a vivir os acontecementos, a pesar do amordazamento a que se está sometido, a desinformación, etc.” (páx. 61). Cita, entre outros, o caso de Benigno Álvarez Arias, mestre do Porriño; no expediente de depuración acusáranos de ter contactos con xentes de esquerda, coas que efectivamente adoitaba tomar café: nunca máis tomou café fóra da casa.

A segunda parte trata da represión no sur da provincia de Pontevedra, concretamente nos partidos xudiciais da Cañiza, Ponteareas, Redondela, Tui e Vigo. Consta de sete capítulos; Baixo Miño, O Condado,

A Louríña, A Paradanta, Val Miñor, Terras de Redondela e arredores e Vigo.

En cada un destes capítulos realízase unha análise por concellos. Logo dunha breve caracterización do concello correspondente, con especial atención á súa dotación escolar, descríbese o alcance da represión en xeral e da depuración do maxisterio en particular. En moitos casos complementase o relato con emocionantes e emocionadas historias de vida dalgúns mestres sancionados, fusilados ou “paseados”.

Os meus parabéns, pois, para o profesor Porto Ucha por esta rigorosa, documentada e fundamental achega á historia da depuración do maxisterio, que ademais está moi ben redactada, ilustrada e editada.

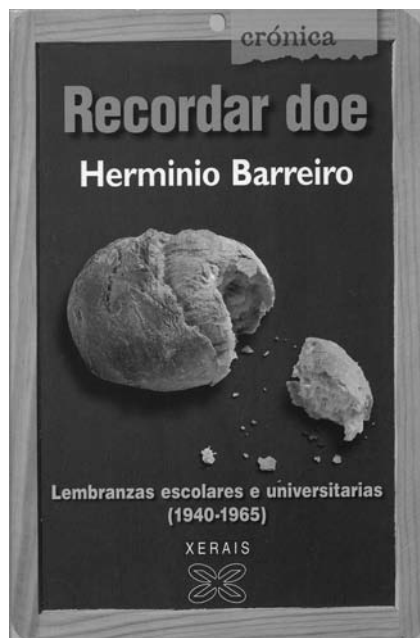
Narciso de Gabriel

BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio, *Recordar doe. Lembranzas escolares e universitarias (1940-1965)*, Edicións Xerais, Vigo, 2008, 240 páxs.

*La vida no es la que uno vivió,
sino la que uno recuerda y cómo la
recuerda para contarla.*

García Márquez (2002).

Somos o que recordamos. E iso é o que tivo que facer Herminio Barreiro para escribir o seu novo libro *Recordar doe*: facer un exercicio de memoria, reconstruír a súa propia historia, en definitiva establecer un diálogo entre o seu presente e o seu pasado porque, como indica Marie-Madeline Compère: “Lo subjetivo tiene un lugar propio. Llevamos en nosotros mismos, como consecuencia de nuestra historia personal, un cierto número de experiencias, de preocupaciones y de preguntas”.



Este diálogo, seguro que con prudentes amnesias, levou a Herminio a un punto de partida: a chegada aos tres anos (outubro de 1940) á escola de Meilide, unha pequena aldea de Cerdedo, en Terra de Montes. la Herminio acompañando á súa nai destinada alí como mestra.

Esa escola e esa aldea quedaron para sempre prendidas na súa memoria con nostalxia e moita dor.

A pobreza, a fame, o frío..., o silencio dos anos da posguerra en Meilide supuxeron en Herminio un revulsivo para tomar conciencia da inxustiza e indefensión que sufría a forma de vida e a cultura do mundo agrario. Un mundo que sempre vai sentir como seu.

Coñeceu, pois, desde moi neno, a resistencia cotiá dos que nada ou moi pouco teñen e el mesmo converteuse no que aínda hoxe é: un “resistente”.

Recordar lle doe a Herminio non só pola memoria persoal, doélle por riba de todo a memoria colectiva, esa memoria dos anos 40, sen luces, tenebrosa, neboenta como o camiño que o levaba a Meilide no colo da súa nai cando tiña tres anos.

Para min a descrición dese camiño é a páxina máis fermosa do libro porque ao lela vín, sentín as súas dúbidas, os seus medos pero tamén a súa enteireza, entusiasmo e o seu amor pola natureza que, moitos anos despois, en Compostela, seguía vivo.

Aínda recordo cando, sendo eu a súa alumna, falaba do cabalo e das galiñas que, daquela, había aínda polo Campus Sur e que el vía todos os días de camiño da súa casa á Facultade. Sabíao ¿todo? sobre elas.

Recordar doe ten catro capítulos ao primeiro que leva por título a primeira escola (1940-1946, sígueno un ensino medio de guerra e posguerra (1947-1955), a experiencia normalista (1954-1957) e a ruptura universitaria (1958-1965).

Estes catro capítulos non seguen un orde lineal senón que os tempos cronolóxicos e as vivencias vanse mesturando e brincando unhas con outras penduradas do mesmo fío co que Herminio vai cons-

truíndo o tecido da súa vida como quen conta un conto a carón do lume nunha escura noite de inverno pero, iso si, sempre como unha brincadeira.

Porque o que se vislumbra con forza en *Recordar doe* é o sentido do humor do seu autor, o seu optimismo vital a pesar de tódolos tropezos cos que se foi atopando no seu camiño.

Foi precisamente o entusiasmo de Herminio, o seu apaixonamento, a súa voz o que fixo que hoxe eu sexa profesora de Historia da Educación e tamén as súas leccións sobre Fenelón, Comenio, Lutero, Rousseau, a ILE, a Escola Republicana,... e tantas outras, pero sobre todo foi el, Herminio Barreiro o que fixo que eu, e moitos outros, agardáramos o día que “tocaba” a materia de Historia da Educación para seguir escoitando as súas leccións e as súas lecturas como se fosen os contos das Mil e Unha Noite.

Nestes tempos de Boloña, competencias, guías docentes, material humano,... penso moito nel, na súa cordura e na súa “resistencia”.

Moitas grazas, Herminio.

Sabela Rivas

NORMAS DE PUBLICACION

1. Os autores enviarán os seus traballos á Secretaría de Redacción, quen acusará recibo dos mesmos. A súa publicación dependerá do criterio do Consello Editor e do resultado da avaliación externa á que serán sometidos.
2. Os orixinais deberán presentarse necesariamente en soporte informático, especificándose o programa e versión do procesador de texto (preferiblemente en formato RTF). Deberá adxuntarse tamén unha copia impresa con letra New York tamaño 12, con interlineado de 1,5 debidamente numerada.
3. Os autores remitirán en folla aparte os seguintes datos: nome e apelidos, enderezo completo, teléfono e, no seu caso, correo electrónico.
4. Na cabeceira de cada traballo deberán figurar os seguintes datos: título, nome e apelidos do autor/a e centro de traballo. Cando se trate dun Estudio, figurará a continuación un resumo do traballo realizado no idioma en que se redacta o texto e outro en inglés, cunha extensión máxima de 150 palabras.
5. A extensión non excederá de trinta páxinas nos Estudos, quince nos Documentos e cinco nas Novas.
6. Normalmente utilizarase o sistema cita-nota, aínda que cando a natureza do traballo o requira poderá empregarse o de autor-data. No primeiro caso as notas serán correlativas e irán a pe de páxina.
7. As referencias bibliográficas, cando se utilice o sistema cita-nota, adoptarán a seguinte forma:

Libros: nome e apelidos do autor (por esta orde e en minúscula); título (*cursiva*); lugar de edición; editorial; ano de publicación; e, no seu caso, a páxina ou páxinas. Cada un destes datos separarase mediante comas.

Artigos: nome e apelidos do autor (por esta orde e en minúscula); título (entre comiñas); denominación da revista (*cursiva*); volume e/ou número; ano; e páxinas. Cada un destes datos separarase mediante comas.
8. Os cadros, gráficos e ilustracións presentaranse nun arquivo específico e numeraranse correlativamente, indicándo no texto o lugar onde deben inserirse.
9. A Revista publicarase preferentemente en lingua galega, aínda que tamén está aberta a colaboracións en castelán, catalán e portugués.
10. Cada autor recibirá un exemplar da Revista e no caso dos Estudos e Documentos. Entregaránselle ademais vinte separatas da súa colaboración.
11. Os orixinais remitiranse ao seguinte enderezo:

Revista Sarmiento

Departamento de Pedagogía e Didáctica

Facultade de Ciencias da Educación

Campus de Elviña

15071 A Coruña

ESTUDOS

José SANTOS PUERTO	9	* Martín Sarmiento, natural de San Juan de Cerdedo
Herminio BARREIRO RODRÍGUEZ	23	* Raíces históricas da educación para a cidadanía. Notas sobre dous textos de Rousseau e Condorcet
Carmen BENSO CALVO	35	* La urbanidad y la educación cívica como disciplinas escolares: relación e implicaciones
Miguel VÁZQUEZ FREIRE	57	* Aprender a ser cidadán. A Educación para a Cidadanía, un lugar para a educación en valores.
Begoña RUMBO ARCAS	83	* Análisis político de la educación formal de las personas adultas: de la Ley General de Educación a la LOE
Mario SEBASTIÁN ROMÁN	93	* Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX
Diana GONÇALVES VIDAL	111	* Galicía e Brasil, tecendo historias da educación (1871-1936)
Carlos BARROS	127	* Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia

DOCUMENTOS

Eugenio OTERO URTAZA	155	* Luis Hermida Romero en oito cartas
Carmen BENSO CALVO	173	* La enseñanza de las matemáticas en el siglo XIX. Polémica en torno a los programas elaborados por el catedrático Teodoro Varela de la Iglesia en el Instituto de Santiago

NOVAS 189

Sarmiento/12, 2008



**UNIVERSIDADE
DE VIGO**



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN
E INDUSTRIA
Dirección Xeral de Investigación,
Desenvolvemento e Innovación